المجلد (١٧)، العدد (٥٩)، الجزء الثاني، يناير ٢٠٢٤، ٤٩ – ١٠١

وجهات نظر معلمات التربية الفكرية نحو التعليم الشامل في مدينة جدة

إعداد

هدى عبد الله علي الزهراني
باحثة ماجستير في تخصص التربية الخاصة (الإعاقة العقلية)

د / عمرة عبد الرحمن صالح محمد
أستاذ مساعد، قسم التربية الخاصة
جامعة جدة

وجهات نظر معلمات التربية الفكرية نحو التعليم الشامل في مدينة جدة

هدى الزهراني (*) & د/ عمرة صالح (**)

ملخـــــص

هدفت الدراسة إلى معرفة وجهات نظر معلمات التربية الفكرية حول التعليم الشامل بمدينة جدة، ومن منطلق أهمية معرفة وجهات نظر معلمات التربية الفكرية نحو التعليم الشامل وأهمية دور معلمة ذوي الإعاقة الفكرية كونها مشارك ومساعد في نجاح وتفعيل كافة عناصر العملية التعليمية؛ لذا أجريت (١٤) مقابلة شبة منتظمة مع معلمات التربية الفكرية في المعاهد بمدينة جدة وتم استخدام المنهج النوعي. وحاولت الدراسة الإجابة عن أربعة تساؤلات هي وجهات نظر معلمات التربية الفكرية نحو التعليم الشامل وأبرز إيجابيات التعليم الشامل للطالبات التربية الفكرية وأبرز معوقات التعليم الشامل للطالبات التربية الفكرية وأبرز المقترحات المساعدة في تطبيق التعليم الشامل لطالبات التربية الفكرية من وجهة نظر معلمات التربية الفكرية؛ كما تم اتباع طريقة تحليل الموضوعات لتحليل البيانات.

وتوصلت الدراسة إلى وجود انقسام في وجهات نظر المعلمات ما بين مؤيد ومعارض، وكان من ضمن أبرز الإيجابيات التي تم ذكره: زيادة الثقة بالنفس للطالبات التربية الفكرية واكتساب بعض المهارات الاجتماعية وتكوين صداقات وكانت أبرز الإيجابيات مرتبطة بالجانب الاجتماعي، أما بالنسبة للمعوقات فكانت مرتبطة بالمعلمات وكان منها: عدم الاستعداد وأخذ دورات تدريبية للتعامل مع طالبات التربية الفكرية. ومعوقات مرتبطة بأولياء الأمور ومنها: الرفض وعدم تقبل وجود التربية الفكرية. ومعوقات مرتبطة بالطالبات التعليم العام ومنها: التنمر والتجاهل ومعوقات مرتبطة بالمنهج والبيئة الصفية ومنها: عدم مراعاة أهداف المنهج للطالبات التربية الفكرية وكثافة أعداد الطالبات بالفصل. وأوصت الدراسة بضرورة البدء بخطوات تدريجية لتحسين جودة التعليم الشامل وتلبية احتياجات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة. وكذلك توفير بيئة صفية مناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة، وكذلك إجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بالتعليم الشامل.

الكلمات المفتاحية: التربية الفكرية، التعليم الشامل، المعوقات.

(*) باحثة ماجستير في تخصص التربية الخاصة (الإعاقة العقلية).
(**) أستاذ مساعد، قسم التربية الخاصة، جامعة جدة.

perspectives of intellectual disability teachers' inclusive education in Jeddah

Huda Al-Zahrani & Dr. Amra Saleh

Abstract

The study aimed to find out a new view of copyright teachers about the public university in the city of Jeddah, and to launch the importance of knowing a new opinion of copyright teachers towards comprehensive education and the importance of the creative role as a contributor and assistant in the success and activation of all educational elements; Therefore, (14) succeeded in interviewing a young woman with education teachers at the University of Jeddah, and the model application was used. The study answered four questions: the vision of comprehensive physicists towards comprehensive education, highlighted comprehensive education for female copyright students, the most prominent obstacles to comprehensive education for female copyright students, and suggested assistance in implementing comprehensive education for female copyright students from the perspective of copyright scholars; Thematic analysis method was also followed to analyze the data.

The study found that there were divisions in the view of female teachers between opponents and opponents, and among the outstanding achievers they mentioned were: increasing self-confidence for female students, copyright, acquiring some social skills, and forming friendships, the most prominent influences on the social aspect. As for the obstacles, the female teachers' list included: No. It contains the necessary capacity for new education students. Abdullah's obstacles to his parents, the most important of which are: refusal and not allowing copyrights to exist. Obstacles to worship among female general education students, including: bullying and neglect, and obstacles to slavery in the classroom curriculum, including: failure to practice copyright goals for female students and the density of female students' enrollment in the classroom. The study recommended taking the next steps to improve the quality of comprehensive education and meet their special needs. As well as providing an environment free of special needs, as well as conducting further studies related to comprehensive education.

Keywords: Renaissance era, comprehensive education, obstacles.

مقدّمة:

اهتمت المملكة العربية السعودية بالنظام التعليمي لذوي الإعاقة، فقد جاء في رؤية (٢٠٣٠) العديد من مبادرات دعم حقوق ذوي الإعاقة، وزيادة الخدمات المقدمة لهم للمساعدة في دمجهم كلياً كأفراد في مجتمع التعلم والعمل لتسهيل حياتهم وتحقيق الرفاهية لهم لكونهم من الثروة البشرية التي تعد بمثابة حجر الزاوية في عملية الإنتاج والتقدم المجتمعي (رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، ٢٠٢٠؛ سعد الدين والعطاس، ٢٠١٩). لذا أصبح التعليم الشامل كأحد مبادرات شمولية التعليم لذوي الإعاقة على وجه العموم، ولذوي الإعاقة الفكرية على وجه الخصوص أكثر تقبلا وتنفيذا على مر الأيام والسنين، وأصبح إبراز الفروق الفردية لدى هذه الفئات هدفاً لتحديد احتياجاتهم داخل فصول التعليم العام لتوظيفها لصالح مشاركة أقرانهم جنباً إلى جنب داخل الصف الدراسي، مما ينعكس إيجاباً بفوائد متعددة: لغوية، واجتماعية، وأكاديمية لا تتوافر في الظروف العادية من عزل التعليم العام عن الخاص (إبراهيم، ٢٠١٩، ٧).

وقد شهد هذا المجال تطورات مهمة في مجال تربية وتعليم وتدريب الأطفال ذوي الإعاقة عموماً وذوي الإعاقة الفكرية خاصة، ومن أبرز هذه التطورات ما يسمى بفلسفة التعليم الشامل باعتبارها حركة لتحدي ومواجهة كل السياسات الاستبعادية والعزل في أنظمة التعليم لذوي الإعاقة ولهذا أصبح الدمج الكامل "التعليم الشامل" هو النهج الأكثر فاعلية لمعالجة ولتلبية جميع الاحتياجات الخاصة للتلاميذ ذوي الإعاقة والإعاقة الفكرية تحديداً في مدارس التعليم العام وفصولها، وعليه ظهرت فلسفة التعليم الشامل كفلسفة تربوية حديثة تعبر عن الطريقة المثلى في التعامل مع احتياجات ذوي الإعاقات ومنها الإعاقة الفكرية (المطيري، ٢٠١٩). ولأن التعليم الشامل أحد مبادرات شمولية التعليم لذوي الإعاقة على وجه العموم، ولذوي الإعاقة الفكرية على وجه الخصوص، فقد أصبح أكثر تقبلا وتنفيذا على مر الأيام والسنين، وأصبح إبراز الفروق الفردية لدى هذه الفئات هدفاً لتحديد احتياجاتهم داخل الفصول العادية لتوظيفها لصالح مشاركة أقرانهم العاديين جنباً إلى جنب داخل الصف الدراسي مع مراعاة الفروق الفردية، مما ينعكس إيجاباً بفوائد متعددة: لغوية، واجتماعية، وأكاديمية لا تتوافر في الظروف العادية من عزل التعليم العام عن الخاص (إبراهيم، ٢٠١٩).

ونظراً لما للتعليم الشامل من فاعلية تربوية واجتماعية ونفسية فقد حدثت قفزة في مجال رعاية وتربية وتعليم ذوي الإعاقة الفكرية، إلا أنه وعلى الرغم من هذه الأهمية فقد ظهرت بعض الصعوبات التي تقف عائقاً أمام تحقيق أهداف التعليم الشامل كاملة، إذ أن العوائق التي تحول دون تفعيل تطبيق التعلم الشامل متنوعة منها عدم وجود تواصل فعال بين معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام، وقلة وجود الخبرة العملية لدى معلمي التعليم العام في التعامل مع ذوي الإعاقة الفكرية، وترددهم في المشاركة في الدمج، وهناك تحديات خاصة بتدريب المعلمين، وعدم وجود خدمات متخصصة (عبدالعال، ٢٠٢١). وبالنظر لأهمية التعليم الشامل بالنسبة لذوي الإعاقة الفكرية يلاحظ أن له أهمية كبيرة وفوائد وانعكاسات إيجابية، حيث يمثل لهم البعد عن العزل، وتعزيز فكرة التقبل من قبل المجتمع، وإمكانية المعاملة كالآخرين، وأن يكون لهم أصدقاء وحياة عاطفية، وأن يقدموا شيئاً ذا أهمية للمجتمع، وأن يتمتعوا كأي شخص آخر بحرية المشاركة والمرونة في التفاعل مما يعزز لديهم الشعور بالثقة في النفس ويشعرهم بقيمتهم في الحياة، ويكسبهم مهارات جديدة ويجعلهم يتعلمون مواجهة صعوبات الحياة، ويتيح لهم اكتساب فرص تعليمية ونماذج اجتماعية مما يساعد في النمو الاجتماعي لديهم بصورة أكثر ملائمة. كما يوفر التعليم الشامل الفرصة لإقامة العلاقات التي سوف يحتاجون إليها للعيش والمشاركة في الأنشطة الترفيهية مع رفقائهم (الريس، ٢٠١٦).

وتسعى وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية إلى تفعيل عملية التعليم الشامل، وهو الدمج التعليمي الكلي بحيث يكون الطالب ذو الإعاقة في نفس فصول التعليم العام. وقد انعكس اهتمام المملكة العربية السعودية بالتعليم الشامل من خلال التوجهات الحديثة في عملية اصلاح التعليم، حيث ركزت رؤية ٢٠٣٠ على حق جميع الأفراد ذوي الإعاقة بشكل عام، وذوي الإعاقة الفكرية بشكل خاص في تلقي تعليمهم في المدارس العادية، ويؤدي دمج طلاب ذوي الإعاقة في المدارس العادية إلى تحسين المهارات الأكاديمية والاجتماعية لدى الطلاب واكتساب الكثير من السلوكيات الحسنة (وزارة التعليم، ٢٠٢١). وانطلاقاً من رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ بأهمية التعليم الشامل والسعي نحو تطبيقه، تم إصدار الدليل الفني للتعليم الشامل حيث تم فيه توضيح أهم النقاط التي تشرح للكادر التعليمي والكادر الإداري كيفية تفعيل التعليم الشامل في

المدارس، وتسلط الدراسة الحالية الضوء على توجهات وآراء معلمات التربية الفكرية نحو التعليم الشامل، وذلك لما لهم من أثر كبير في تفعيل هذا التوجه الحديث، ولأن المعلم لا زال يعد اللبنة الأساسية في التعليم ونجاح أي توجه أو طريقة جديدة تقع على عاتقه.

ويستخلص مما سبق أن تطبيق التعليم الشامل له أهمية وفوائد وانعكاسات إيجابية على الطالبات ذوي الإعاقة الفكرية ونتيجة لهذه الأهمية ينبغي التعرف على الخلفية المعرفية لمعلمات التربية الفكرية من حيث التعرف على اتجاهاتهن نحو فكرة تطبيق التعليم الشامل وتوجهاتهن نحوه وما يملكونه من كفايات لإنجاح هذه الفكرة نظراً لحداثة فكرة تطبيق التعليم الشامل وأنها كفكرة لازالت في طور التجربة. وبعد نجاح تطبيق فكرة التعليم الشامل من خلال التعاون الإيجابية وتحديد احتياجات ونقاط القوة والضعف لدى الطلاب ذوي الإعاقة وتقديم أفضل الممارسات التدريسية التي تعزز فاعلية التعليم الشامل وذلك في كثير من الدول المتقدمة، مثل أستراليا وكندا والولايات المتحدة الأمريكية، من اجل تقديم أفضل الخدمات التعليمية لهذه الفئة من الطلاب والطالبات (Maxwell, 2022). وهذا ما دفع الباحثتان نحو ضرورة إجراء الدراسة الحالية بهدف التعرف على آراء وتوجهات معلمات التربية الفكرية نحو التعليم الشامل.

مشكلة الدراسة:

حرصت كثير من دول العالم على الالتزام بالتشريعات والقوانين التي تحمي الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية وتكفل جميع حقوقهم في التعليم وغيره، وتسعى إلى وضع الطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام، وتحاول جاهدة عدم فصلهم عن أقرانهم في هذه المدارس. ولتحقيق ذلك يجب عمل الكثير من التغييرات في النظام التعليمي بدءاً بالمدرسة ووصولا إلى إدارات التعليم. وقد حرصت المملكة العربية السعودية على تشريع القوانين ووضع الأدلة التنظيمية التي تكفل تطبيق عملية الدمج للأشخاص ذوي الإعاقة وحصولهم على التعليم الشامل. والمتمعن في حال المدارس التي تقدم خدمات التربية الخاصة لطالبات الإعاقة الفكرية سواء كانت مدارس دمج أو معاهد تربية فكرية يرى أن هناك الكثير من الاجتهادات الخاطئة نحو التعليم الشامل وتضارب الآراء بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة حول مدى جدوى التعليم الشامل

في تحقيق الأهداف، والكثير من المخاوف حول عدم فعالية هذا النوع من التعليم، مثل خوف معلمات التربية الفكرية من إهمال طالبات الإعاقة الفكرية، أو عدم توفير البرنامج التربوي المناسب لهن بالفصل الدراسي.

وقد جاءت نتائج وتوصيات بعض الدراسات التي اهتمت بالتعليم الشامل لتدعم فكرة البحث الحالي، حيث أشار الفوزان (٢٠١٦) إلى أن تنفيذ سياسة التعليم الشامل والعمل على دمج الاطفال ذوي الإعاقة الفكرية في فصول مدارس التعليم العام مهمة ليست بالسهلة، بل هي عملية تحتاج إلى جهد وتخطيط وتهيئة وإعداد كبير لجميع الأطراف المعنية به كالمدرسة، والمجتمع، والأسرة والأخصائيين والأطفال أنفسهم ذوي الإعاقة الفكرية والعاديين، كما أن مسألة تطبيقه على أرض الواقع مازالت مثار جدل. من جهة أخرى أكدت دراسة (Kaulina,2016) على أن ٣٢٪ من المعلمين الذين يعملون مع التلاميذ ذوي الإعاقة يشعرون أن خبرتهم لا تكفي للعمل بنجاح في إطار التعليم الشامل، و١٧٪ من المعلمين قيموا كفاءتهم بدرجة منخفضة، واعترف ٩٪ منهم بعدم وجود المهارات المعرفية اللازمة للتعامل مع ذوي الإعاقة الفكرية. وما أشارت إليه دراسة أويولا (Oyola,2016) من أن هناك اختلافات كبيرة حول مواقف معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة بشأن مزايا وعيوب التعليم الشامل ومشاعر المعلمين تجاه الدمج.

ومن منطلق أهمية دور المعلم بشكل عام ومعلم ذوي الإعاقة الفكرية بشكل خاص كونه الأساس في نجاح وتفعيل كافة عناصر العملية التعليمية وهو الذي يقضي أكثر الوقت مع الطلاب، ولأن آراء وتوجهات المعلمين من الأمور المهمة لنجاح عملية التعليم وجودة التعليم المقدمة للطلاب من هذه الفئة، لذا تعد عملية التعرف على آراء وتوجهات معلمين التربية الفكرية عملية مهمة سواء كانت تلك الآراء والتوجهات سلبية أم إيجابية. حيث في مدارس التعليم الشامل، يتعاون معلم التربية الفكرية مع معلم التعليم العام في وضع الأهداف التعليمية، والتخطيط للدرس، واختيار الوسائل التعليمية الأنسب لجميع طلاب الصف، فيتأثر المعلم بآرائه وخلفيته العلمية والعملية نحو أي توجه جديد في العمل؛ وكلما كان توجه المعلم إيجابياً تكون مشاركته فعالة وبارزة وتتسم بالكثير من الإيجابية وتؤثر في نجاح العملية التعليمية.

وأكدت العديد من الدراسات السابقة على أن تطبيق فكرة التعليم الشامل تواجه العديد من المعوقات منها قلة استعدادات المعلمين لتقبل هذه الفكرة، وقلة توفير الكفايات اللازمة لتطبيقها، مثل : دراسة القحطاني (٢٠١٩) أشارت إلى ضعف قدرات واستعدادات المعلمين على تطبيق التعليم الشامل، وهو ما أكدته دراسة هوساوي وراجح (٢٠١٥) أيضا في تناولها معوقات دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في المدارس العامة من وجهة نظر معلمي ومعلمات التربية الفكرية بمدينة جيزان، وهي نفس النتائج التي أكدتها دراسة بن ناصر، بندر (٢٠١٦) أن تطبيق التعليم الشامل في مدارس التعلم العام تواجه العديد من المعوقات من وجهة نظر معلمي ومعلمات معاهد التربية الخاصة، كما أوضحت ودراسة العثمان (٢٠١٨) قلة توافر الكفايات التعليمية اللازمة للطلاب المعلمين في مجال التربية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة.

وفي ضوء ما سبق يمكن القول إنه لم يكن هناك دراسات كافية تناولت معلمي التربية الخاصة وبالأخص معلمي الإعاقة الفكرية، ولهذا تم التركيز في الدراسة الحالية على معلمات التربية الفكرية. ومن هنا رأت الباحثتان أهمية دراسة توجهات معلمات التربية الفكرية وآرائهم نحو التعليم الشامل، حيث تتضمن خطط التحول الوطني القيام بتطبيق التعليم الشامل على جميع مدارس المملكة.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما وجهات نظر معلمات التربية الفكرية نحو التعليم الشامل؟

٢- ما أبرز إيجابيات التعليم الشامل لطالبات التربية الفكرية من وجهة نظر معلمات التربية الفكرية؟

٣- ما أبرز معوقات التعليم الشامل لطالبات التربية الفكرية من وجهة نظر معلمات التربية الفكرية؟

٤- ما أبرز المقترحات المساعدة في تطبيق التعليم الشامل لطالبات التربية الفكرية من وجهة نظر معلمات التربية الفكرية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١- التعرف على وجهات نظر وآراء معلمات التربية الفكرية نحو التعليم الشامل.

٢- التعرف على الإيجابيات التي سيحققها التعليم الشامل لطالبات التربية الفكرية من وجهة نظر معلمات التربية الفكرية.

٣- التعرف على المعوقات نحو التعليم الشامل للطالبات التربية الفكرية من وجهة نظر معلمات التربية الفكرية.

٤- التعرف على أبرز المقترحات المساعدة في تطبيق التعليم الشامل للطالبات التربية الفكرية من وجهة نظر معلمات التربية الفكرية.

أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية الدراسة الحالية من التوجه الحديث للتربية الخاصة نحو دمج طالبات الإعاقة الفكرية مع طالبات التعليم العام، وتأكيد رؤية ٢٠٣٠ للملكة العربية السعودية على تطوير وتحسين التعليم من نواحي عديدة، منها الشمولية، حيث التعليم حق لجميع أفراد المجتمع، ومن حق طالبات التربية الفكرية توفير الدعم المناسب لهم وتيسير مختلف الطرق لتقديم العلم لهم. من جهة أخرى، فقد تثري الدراسة الحالية المكتبات العربية والمحلية تثريه من خلال ما ستقدمه من إطار نظري نظراً لندرة الدراسات السابقة في هذا الموضوع خصوصاً عن معلمات التربية الفكرية.

الأهمية التطبيقية:

قد يستفيد من نتائج الدراسة الحالية المسؤولين عن التعليم في التعرف على آراء واتجاهات معلمات التربية الفكرية نحو التعليم الشامل، والسبب في اختيارهم لهذا التوجه، وقد يستفيد من هذه الدراسة معلمات التربية الفكرية والمشرفات التربويات من معرفة الإيجابيات الخاصة بالتعلم الشامل لدعمها، وتعديل الاتجاهات السلبية نحو التعليم الشامل، وإثراء الميدان بخبرات المعلمات في البدائل المناسبة للطالبات التربية الفكرية.

مصطلحات الدراسة:

التعليم الشامل Inclusive Education:

يعرّف سيسالم التعليم الشامل (٢٠١٢) بأنه: " أن تشتمل مدارس التعليم العام وفصولها على جميع الطلاب بغض النظر عن الذكاء، أو الموهبة، أو الإعاقة، أو المستوى الاجتماعي والاقتصادي، أو الخلفية الثقافية للطالب، وعلى المدرسة أن تعمل على دعم الحاجات الخاصة لكل طالب" (ص١٨).

وتعرف الباحثتان التعليم الشامل إجرائيا بأنه تعليم طالبات الإعاقة الفكرية في صفوف التعليم العام ومع طالبات التعليم العام، بواسطة معلمة التعليم العام وبمساعدة معلمة التربية الفكرية، مع توفير التعديلات الضرورية بالمنهج والوسائل والأساليب التعليمية المناسبة لجميع الصف.

الإعاقة الفكرية Mental Disability:

تعرّف الجمعة الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية (AAIDD,2022) الإعاقة الفكرية بأنها: "إعاقة تتميز بانخفاض ملحوظ في كلّ من الأداء العقلي والسلوك التكيفي الذي تمثلهما المهارات المفاهيميّة، والاجتماعية، والتكيّفية العمليّة، وهذه الإعاقة تظهر قبل بلوغ الفرد الثانية والعشرون من عمره.

وفي الدليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات العقلية الإصدار الخامس (DSM–5 ,2013) الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي (APA)، تعرف الإعاقة الفكرية بأنها "اضطراب يبدأ خلال فترة النمو يتمثل في العجز في الأداء الذهني والتكيفي في مجال المفاهيم والمجالات الاجتماعية والعلمية (حسن،٢٠٢١، ص.١٥٥).

ويُعرف الدليل التنظيمي لبرامج التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية الطلاب ذو الإعاقة الفكرية بأنهم الطلاب اللذين لديهم انخفاض ملحوظ في القدرة الفكرية العامة ويصاحبها عجز واضح في مجالين على الأقل من مجالات التكيف والسلوك مثل: التواصل، الحياة المنزلية، العناية الذاتية، المهارات الأكاديمية الوظيفية، التوجيه الذاتي، الصحة والسلامة، المهارات الاجتماعية، وقت الفراغ ومهارات العمل (وزارة التعليم، ١٤٣٧، ٧ص).

وفي الدراسة الحالية، تعرف الباحثتان ذو الإعاقة الفكرية البسيطة إجرائياً: هن الطالبات في مدارس التربية الفكرية والتي تقل درجة ذكائهم عن ٧٠ درجة على مقياس وكسلر وستانفورد بينيه وذلك وفقاً لمعايير واختبارات قبول معينة، بحيث يكون لديهن القدرة على تعلم المهارات الأكاديمية مع تعديل وتبسيط المناهج لهم.

وتعرف الباحثتان معلمات التربية الفكرية إجرائيا: هن المعلمات اللاتي لديهم شهادة بكالوريوس تربية فكرية وأن لم يكن لديهم ذلك يمتلكن دبلوم في التربية الخاصة لمدة سنة أو أكثر، ولديهم الخبرة للعمل في تدريس الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية.

حـــدود الـــدراســـــة :

- **الحـدود الموضـوعية:** تتنـاول الدراسـة الحاليـة موضـوع التعلـيم الشـامل للكشـف عـن آراء وتوجهات معلمات التربية الفكرية حول التعليم الشامل.
- **الحدود المكانية:** تقتصر الدراسة الحالية على معاهد التربية الفكرية بمدينة جدة وعددها اثنان.
- **الحدود الزمانية:** طبقت الدراسة الحالية لفصل الدراسي الثاني والثالث من عام ١٤٤٤هـ
- **الحـدود البشـرية:** تتحـدد عينـة الدراسـة الحاليـة بمعلمـات التربيـة الفكريـة فـي معاهـد التربيـة الفكرية في مدينة جدة.

الإطـــار النظـــرى والـــدراســـات الســـابقـــة:

أولاً : الإطـــــار النظـــــرى:

١- الاعـــاقـــة الفكـــريـــة:

تعرّف الجمعة الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية (AAIDD,2022) الإعاقة الفكرية بأنها: "إعاقـة تتميـز بانخفـاض ملحـوظ فـي كـلّ مـن الأداء العقلـي والسـلوك التكيفـي الـذي تمثلهمـا المهـارات المفاهيميّة، والاجتماعية، والتكيّفية العمليّة، وهذه الإعاقة تظهر قبل بلوغ الفرد الثانية والعشرون من عمره." وتعددت الخصائص المميزة لفئة الإعاقة الفكرية في ظل القصور الواضح في بعض جوانب النضـج، والـتعلم والقدرات المعرفيـة، والتوافـق مـع البيئـة المحيطـة، والمهـارات الحياتيـة، والاسـتقلالية فـي تدبير الأمور الحياتية، كـان من الضروري لمعلمي التعليم العام والتربية الفكرية التعرف الجيد على خصائصهم العقلية والتعليمية والاجتماعية والانفعالية، وتزويدهم بالمعلومات الهامة لجميع جوانب نموهم لتأدية دورهم على أكمل وجه وبشكل إيجابي في تربيتهُ وتدريسه بما يتناسب مع إمكانيته واستعداداته وقدراته العقلية، كما أن معرفة خصائصهم تساعد في إمكانية وضعهم في مدارس التعليم الشامل لإعدادهم للحياة، واختيار أفضل الأساليب التعليمية التي تتناسب مع هذه الخصائص، وتراعي الفروق الفردية بينهم وبين أقرنهم من طلاب التعليم العام. (رسلان، ٢٠١٠، ١٦٩).

وفي نفس السياق، تتعد وتتنوع أدوار معلم التربية الفكرية التي تساعده على أداء مهامه المختلفة بكفاءة، والتي تتناسب مع أهداف تلك المدارس، والعلاقة بينهما معقدة لكن لا يمكن تجاهلها. كما أن معلمي التربية الفكرية مطالبون بالقيام بأدوار متعددة، تستلزم منهم أن يتمكنوا من

العديد من المهارات لما يواجهونه من مستويات متباينة في القدرات في كافة الجوانب العقلية والنفسية والجسمية والحسية والاجتماعية ذو الإعاقة الفكرية، ومن المهارات التي ينبغي أن يتقنها معلم التربية الفكرية (عبد المجيد ،٢٠١٢، ٣٨١).

٢- التعليم الشامل:

عرّف الموسى (٢٠٠٨) التعليم الشامل بأنه: دمج الأطفال ذوي الإعاقة المؤهلين دمجاً مكانياً وزمنياً وتعليمياً واجتماعياً، وذلك حسب خطة وبرنامج يتم إقراراهما حسب حاجة كل طفل على حدة، ويشترط فيها وضوح المسؤولية لدى الجهاز التعليمي والإداري والفني في التعليم العام والتربية الخاصة. (ص٢٠٨). كما عرفه شنبور (٢٠١٣) التعليم الشامل بأنه: التحاق الطلاب ذوي الإعاقة بفصول الدراسة العادية مع أقرانهم من الطلاب "العاديين" طوال الوقت، وتشرف عليهم نفس الهيئة التدريسية من معلمين، وتدرس لهم نفس المناهج الدراسية لأقرانهم العاديين. (ص٣٠). وعرفه باعثمان، والسديري (٢٠١٨) بأنه: تعليم الطلاب ذوي الإعاقة مع الطلاب العاديين في الفصول الدراسية العادية بمدارس التعليم العام، بغض النظر عن نوع ودرجة إعاقة الطلاب، ويتبع هذا التعليم نظام الرفض الصفري في القبول (ص١٤١). وأختص المطيري والربيعان (٢٠١٩) التعليم الشامل بتعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة المهارات والخبرات التعليمية في فصول التعليم العام وبجوار أقرانهم العاديين من طلاب التعليم العام لأطول وقت ممكن، ومن خلال معلمي التعليم العام بمشاركة معلمي التربية الخاصة والمعلم مساعد، مع توفير التجهيزات الضرورية في بيئة التعلم، التي يحتاج إليها ذوي الإعاقة الفكرية داخل الصف الدراسي العادي. (ص٥٧٧). كما عرفه فضل والحويطي (٢٠٢٢) التعليم الشامل بأنه:" استراتيجية إصلاح متكاملة لمنظومة التعليم التي تهدف إلى تحقيق تعليم جيد للجميع، كما أنه مبدأ عام موجه لتقويم التعليم من أجل تنمية متواصلة." (ص٧٧٠).

وفيما يتعلق بأهمية تطبيق التعليم الشامل، أشار شرف (٢٠٢٠، ١٣٩) إلى أهمية تطبيق التعليم الشامل من جهة أنه هو المدخل المناسب لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين تلاميذ التعليم العام وذوي الاحتياجات الخاصة والمساواة التعليمية بينهم في نفس المسار التعليمي الواحد، ووفق مبدأ الاستيعاب لكل فئات التلاميذ معًا في نفس الفصول الدراسية لمقابلة الاحتياجات التعليمية الفردية للتلاميذ ذوي الإعاقة مع قرنائهم من التلاميذ. وتتعدد العناصر التي تزيد من نجاح التعليم

الشامل، والتي تتمثل في الطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية، ومدرسة التعليم العام، وطلاب التعليم العام ومعلم التربية الخاصة، ومعلم التعليم العام، والمناهج المدرسة، (يونسكو ،٢٠٢٠، ١٩).

وفي هذا الاتجاه ذكر إبراهيم (٢٠١٩، ١٥) أن هناك بعض العوامل التي تزيد من نجاح التعليم الشامل، وتتمثل فيما يلي: وجود فريق كامل للعمل الأكاديمي والإداري ما قبل التحويل إلى المدارس العادية، وشمولية المدرسة بغرفة المصادر المزودة بالوسائل المناسبة والكتب والأجهزة التي تعينهم على التعلم، وجود فريق تعليمي متكامل يتكون من معلم التربية الخاصة ومعلم التعليم العام، أو أي شخص متخصص يحتاج إليه ذوي الإعاقة في هذا المجال، وتوافر الخدمات الاستشارية، فمهام المعلم في التعليم الشامل تحتاج إلى تدعيم ومساندة مهما كانت خبرته، وتأهيله فعليه ألا يغفل جانب الاستشارة لكل من معلم التربية الخاصة، أو المعلم المساعد، بحكم خبرته ودرايته وتدريسية لهذا الفئة "ذوي الإعاقة"، كما يجب أن تتوفر لدية الرغبة للتدريس هذه الفئة من الطلاب، من خلال التعاون مع زملائه في المجال من متخصصي وفريق عمل التربية الخاصة بشكل تعاوني لنجاح عملية التعليم الشامل، وتنويع نظم التعلم في بيئة التعليم الشامل، ومن أهمها التعليم التعاوني، ونعني به أنه على معلم التربية الخاصة أن يدرس جنباً إلى جنب مع معلم التعليم العام، وربما ينوب عنه في بعض الأحيان، في التدريس الصفي، فيلزمه تعرف المواد والمناهج المدرسية، والتي ينبغي تدريسها لهؤلاء المتعلمين، كما أن التعليم التعاوني يمكن أن يتم بين المتعلمين أنفسهم من ذوي الإعاقة وأقرانهم، فيعلم الطفل زميله الآخر ما تعلمه، ويتعلمون من بعضهم.

وتري الباحثتان، أن كفايات معلم التعليم الشامل جوهر التربية الخاصة، وتنطلق فلسفة إعداد المعلم من حتمية التمشي مع فلسفة التعليم الشامل في مدارس التعليم العام التي تهدف لتوحيد مسار الإعداد المهني الكامل للمعلم القائم على التدريس في المدرسة الشاملة، بما يضمن امتلاكه لكفايات التدريس الشامل لفئات التلاميذ ذوي الإعاقة مع طلاب التعليم العام في مدارس التعليم الشامل. وبناءً على ذلك تتعدد كفايات معلم التعليم الشامل، والتي تشمل معرفة صفات ذوي الإعاقة، وطرق تحديد احتياجاتهم الفردية، وكيفية تشخيصهم، ووضع برامج التدخل السريع المستخدمة معهم، واستخدام الوسائل والتقنيات التكنولوجية اللازمة لكل فئة منهم داخل إطار التعليم الشامل، واستخدام أساليب التعلم المتنوعة في بيئة التعليم الشامل، والاستفادة من أساليب إدارة السلوك، وتنمية المهارات الاجتماعية المناسبة، والاطلاع على كل ما هو جديد في تطوير التعليم في مدارس التعليم الشامل.

٣- خصائص واتجاهات معلم التربية الفكرية نحو التعليم الشامل لذو الإعاقة الفكرية:

أشارت العديد من الادبيات التربوية التي اهتمت بإعداد معلم التربية الفكرية إلى الخصائص الشخصية والمهنية التي لابد من توافرها في معلم التربية الفكرية حتى يتمكن من القيام بأدواره وانجاز عمله بنجاح، ومنها عبد العزيز (٢٠١٩، ٩٥)؛ وعامر (٢٠١٩، ٦٢)، ونوجزها فيما يلي: التمتع باتجاهات ايجابية نحو مهنة التدريس لذو الإعاقة الفكرية، والتمتع بوضوح الصوت وسلامة النطق، والإلمام بالمهارات العلمية والعملية في ميدان العمل بمجال تربية ذو الإعاقة الفكرية، والقدرة على توظيف المستحدثات التكنولوجية المناسبة لتعليم ذو الإعاقة الفكرية، والإلمام التام بأهداف معاهد التربية الفكرية، والأسس والمبادئ التعليمة، والتحلي بالصبر والتفاؤل والبشاشة والسماحة والذكاء المرتفع، وتنظيم وعلاج المشكلات السلوكية للأطفال ذو الإعاقة الفكرية، وتخطيط برامج التعليم الفردية لمراعاة الفروق الفردية بين الطلاب ذو الإعاقة الفكرية، وفهم خصائص وحاجات الأطفال ومطالب نموهم لأن ذو الإعاقة الفكرية مثل أقرانهم لهم حاجات جسمية ونفسية واجتماعية، وتقوم تنمية صحتهم النفسية على فهم المعلم لهذه الحاجات وإشباعها، وتشجيعهم على اجتياز الصعوبات التي تعقوهم عن تحقيق أهدافهم، فمعلم التربية الفكرية ينبغي أن يكون خبير بالصحة النفسية لذو الإعاقة الفكرية قبل أن يكون معلما للقراءة والكتابة والحساب، والتدريب المستمر على استخدام المستحدثات التكنولوجية فالمستحدثات تتطور بسرعة في مجال تعليم ذو الإعاقة الفكرية وهي أساسية في التدريس لهذه الفئة نظرا لزيادة الفروق الفردية بينهم، ولا يوجد طفل ذو الإعاقة الفكرية يشبه الأخر في النواحي العقلية والمعرفية والمهارية، فمعلم التربية الفكرية ينبغي أن يكون لديه القدرة على كيفية استخدام هذه المستحدثات وتوظيفها من خلال وضع برنامج دراسي لكل طفل مناسب لقدراته وظروفه، ومتابعة الاستفادة منه وتعديل هذا المستحدث بحسب تقدم الطفل في البحث.

ومن هنا كانت الحاجة إلى تطور دور المعلم والمتعلم، حيث أصبح دور المعلم يتركز على تخطيط المواقف التعليمية وتصميمها وإعدادها، علاوة على كونه مشرفا ومديرا ومرشدا ومقيما للعملية التعليمية، وأصبح دور المتعلم نشطا متفاعلا مع المادة الدراسية، وقادرا على أن يتعلم ذاتيا وفي مدارس التعليم العام، تحت إشراف معلمه، بالإضافة إلى معلم التعليم العام.

ثانياً: الدراسات السابقة:

قامت الباحثتان بحصر الدراسات التي تناولت موضوع البحث، وتم تقسيمهم في المحاور التالية:

١- دراسات تتعلق بالتعليم الشامل للطلاب والطالبات ذوي الإعاقة الفكرية:

هدفت دراسة العتيبي (٢٠١٩) إلى تعرّف معوقات التوجه نحو التعليم الشامل من وجهة نظر معلمي ومعلمات التعليم العام بمدينة الرياض، كما هدفت إلى تعرّف الفروق بين متوسطات استجابات العينة نحو المعوقات تبعاً لمتغير (الجنس، الخبرة، الدورات التدريبية)، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة على (٦٠) معلم ومعلمة تعليم عام في المدارس التي تطبق برنامج "التعليم الشامل" في مدينة الرياض، وتمثلت أداة الدراسة في استبيان يشمل (٦٣) عبارة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أبرزها: أفراد عينة الدراسة محايدون في موافقتهم حول المعوقات ذات العلاقة؛ باتجاه المعلمين والمعلمات نحو التعليم الشامل، وقدرة المعلمين والمعلمات على تفعيل التعليم الشامل بالطلاب والطالبات ذوي الإعاقة الفكرية بالبيئة الأسرية وبالبيئة المدرسية. كما يتضح إلمام معلمي ومعلمات التعليم العام باستراتيجيات التعليم الشامل وموافقتهم على استخدامها، وتوفر بعض أشكال الدعم والموارد بالمدرسة، إذ توفر إدارة المدرسة بيئة تعاونية لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة ومعلمي ومعلمات التعليم العام كما يوجد دعم كافي من إدارة المدرسة وغرفة مصادر مع حيادية العينة؛ لتوفر أشكال الدعم الأخرى مثل: الدعم من معلمي ومعلمات التربية الخاصة سواء للطلاب والطالبات أو للمعلمين والمعلمات وكذلك حيادية حول عدد وكفاية تأهيل معلمي ومعلمات التربية الخاصة وتوفر الوسائل والأجهزة والتقنيات التعليمية. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول (المعوقات ذات العلاقة باستراتيجيات تطبيق التعليم الشامل، والمعوقات ذات العلاقة بالموارد والدعم المتاح، والمعوقات ذات العلاقة بالبيئة الأسرية) باختلاف متغير الجنس.

وحاولت دراسة المطيري، والربيعان (٢٠١٩) التعرف علي معوقات التعليم الشامل للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة من وجهة نظر التربويين في ضوء بعض المتغيرات (الخبرة – نوع العمل – الجنس – المستوى التعليمي – الدورات التدريبية)، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (٨٩) معلما ومعلمة من العاملين في مدارس

التعليم الشامل بمدينة الرياض، و(٢٧) مشرفا ومشرفة تربية خاصة بإدارة تعليم الرياض، وتمثلت أدوات الدراسة في الاستبانة كأداة لجمع البيانات في الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أبرزها: أن المعوقات المرتبطة بالمنهج المستخدم ومعوقات العمل التعليمي والتعاون بين معلم التعليم العام والمعلم المساعد ومعلم التربية الخاصة، هي أعلى المعوقات توافرا، حيث جاء هذان المعوقان بدرجة توافر عالية. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا في استجابات أفراد العينة لمعوقات التعليم الشامل تبعا لمتغيري الخبرة والدورات التدريبية، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا في استجابات أفراد العينة لمعوقات التعليم الشامل، تبعا لمتغير نوع العمل لصالح معلمي التربية الخاصة أولا ثم المشرفين التربويين ومعلمي التعليم العام والمعلمين المساعدين، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا في استجابات أفراد العينة لمعوقات التعليم الشامل تبعا لمتغير المستوى التعليمي لصالح حملة البكالوريوس، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا في استجابات أفراد العينة لمعوقات العمل التعليمي والتعاون بين معلم التعليم العام والمعلم المساعد ومعلم التربية الخاصة، تبعا لمتغير الجنس لصالح الإناث، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في استجابات أفراد العينة لمعوقات التعليم الشامل ككل تبعا لمتغير الجنس.

وأجري بغداد وسليماني (٢٠٢٢) دراسة هدفت إلى وضع تصورات بواسطة معلمي التربية الخاصة لدمج الطلاب ذوي الإعاقة الذهنية في المملكة العربية السعودية، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أدوات الدراسة في الاستبانة كأداة لجمع البيانات في الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أبرزها: أنه على الرغم من أنه يمكن النظر إلى التعميم على أنه اتجاه إيجابي نحو التعليم الفعال، إلا أن تنفيذه يظل مشكلة إلى حد ما. من المعتقد أن هناك حاجة إلى مزيد من البحث الاستقصائي في مواقف المهنيين لتحسين تقديم الخدمة وإبلاغ إدارة ممارسات التعميم. يتم فحص مواقف معلمي التربية الخاصة من سياسة الإدماج ومناقشة الموضوعات الرئيسية الناشئة. علاوة على ذلك، تم تحديد التحديات التي لا تزال تمنع ممارسات التعميم في المملكة العربية السعودية.

وهدفت دراسة تريفون، أناستازيا، وإيليني Tryfon, Anastasia & Eleni (2021). إلى معرفة وجهات نظر الوالدين للأطفال ذوي الإعاقات الذهنية (ID) حول فعالية التعليم الشامل في

المدارس اليونانية الرئيسية، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وفق التصميم الوصفي التحليلي ذو المجموعتين المتكافئتين، وتكونت عينة الدراسة من (٨٣) من أولياء الأمور، وكان لأطفالهم درجات مختلفة من الهوية وكانوا جميعًا يذهبون إلى المدارس العادية في وقت الدراسة، واستخدم مقياسا للفاعلية الذاتية في التدريس، وتمثلت أدوات الدراسة في استبيانًا يفحص وجهات نظرهم فيما يتعلق بـ:

أ) المكانة التعليمية الأكثر فعالية في المدارس العادية (الفصل الخاص أو الفصل العادي أو التدريس المشترك).

ب) رضاهم عن التعليم العام الجامع.

ج) تعاونهم مع المعلمين.

د) الفوائد المتصورة من التنسيب التعليمي لأطفالهم.

هـ) اقتراحاتهم فيما يتعلق بتحسين النموذج التعليمي الشامل.

وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أبرزها: أن معظم أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية يرغبون في أن يحضر طفلهم فصلًا دراسيًا عاديًا مع ترتيب التدريس المشترك. ترتبط الفوائد المتصورة في الغالب بتنمية المهارات الاجتماعية لأطفالهم. تم الإعراب عن اعتبارات هامة تتعلق بالتعاون مع المعلمين، ونقص المعلومات والتوجيه الفردي، والقضايا الإدارية والتنظيمية.

وحاولت دراسة الدباس (2020) Aldabas التعرّف علي تصورات معلمي التربية الخاصة عن استعدادهم لتعليم الطلاب ذوي الإعاقات الشديدة في البيئات التعليمية الشاملة، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة (٣٨٢) معلمًا من معلمي التربية الخاصة، وتمثلت أدوات الدراسة في الاستبانة كأداة لجمع البيانات في الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أبرزها: أن أدنى مستويات الثقة تم الإبلاغ عنها من قبل المشاركين الذين لديهم أقصر خبرة عملية، والمشاركين الذين قاموا بتعليم الطلاب ذوي الإعاقات الذهنية المتوسطة والشديدة وذوي الإعاقات المتعددة، والمشاركين الذين قاموا بالتدريس في الصفوف الدنيا، وأولئك الذين سبق لهم التدريس في فصول التعليم العام. تمت مناقشة الآثار العملية للنتائج لدعم التنفيذ الناجح للتعليم الشامل للطلاب ذوي الإعاقات الشديدة من حيث تحسين استعداد معلمي التربية الخاصة.

وركزت دراسة القريني (2012) Alquraini علي فحص آراء المعلمين فيما يتعلق بالتعليم الشامل لطلاب ذوي الإعاقات الذهنية الشديدة باستخدام منهج كمي، وتعرّف العلاقة بين وجهات نظر المعلمين فيما يتعلق بالتعليم الشامل لطلاب ذوي الإعاقات الذهنية الشديدة والوظيفة التعليمية الحالية، والتدريب، ومستويات تعليم المعلم، وخبرة التدريس السابقة مع أي نوع من الإعاقات في البيئات الشاملة، ومستوى الصف الذي يتم تدريسه، وجنس المعلم وما إذا كان لديهم أحد أفراد الأسرة من ذوي الإعاقة، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٣) مدرساً، منهم (١٦١) ذكرًا، (١٣٩) إناثًا، وثلاثة غير محدد من الجنسين، وتمثلت أدوات الدراسة في استطلاع الآراء المتعلقة بإدراج الطلاب ذوي الإعاقة (ORI: النسخة العربية)، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أبرزها: أن المعلمين لديهم وجهات نظر سلبية قليلاً تجاه التعليم الشامل للطلاب ذوي الإعاقات الذهنية الشديدة، تشمل العوامل المهمة المتعلقة بوجهات نظر المعلمين تجاه دمج هذه المجموعة من الطلاب منصبهم التدريسي الحالي وخبراتهم التعليمية السابقة مع الطلاب الذين يعانون من أي نوع من الإعاقة في البيئات الشاملة وجنس المعلم.

٢- دراسات تتعلق باتجاهات المعلمين نحو التعليم الشامل او نحو الدمج:

هدفت دراسة العميري، والحويطي (٢٠٢٢) إلى معرفة مستوى استعداد المعلمين لتطبيق التعليم الشامل على الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في منطقة مكة المكرمة، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (٧٨) معلما ومعلمة بمدارس التعليم العام للمرحلة الابتدائية الملحق بها فصول الإدماج للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في منطقة مكة المكرمة، وتمثلت أدوات الدراسة في استبانة تكونت من (٢٢) عبارة، واشتملت على ثلاثة أبعاد: البعد الأول هو الخلفية المعرفية عن التعليم الشامل، والبعد الثاني هو كفاءات المعلمين في التعليم الشامل، والبعد الثالث هو الدعم الإداري، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أبرزها: عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط عينة الدراسة في مستوى استعداد المعلمين لتطبيق التعليم الشامل تبعا لمتغير: الجنس وسنوات الخبرة والتخصص والمستوى التعليمي، في المتوسط العام، وفي جميع الأبعاد، ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط عينة

الدراسة في مستوى استعداد المعلمين لتطبيق التعليم الشامل تبعا لمتغير الدورات في مجال التعليم العام على مستوى جميع الأبعاد: (الخلفية المعرفية عن التعليم الشامل، وكفاءات المعلمين في بيئة التعليم الشامل) ما عدا بعد (الدعم الإداري) وتم تقديم عدة توصيات ومقترحات من أهمها أهمية تدريب المعلمين على طرق استخدام التعديلات الصفية وطرق التقويم المستخدمة والوسائل التعليمية الحديثة المستخدمة في بيئات التعليم الشامل كذلك تدريبهم على أساليب التواصل مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، وتثقيفهم باحتياجات هذه الفئة.

وحاولت دراسة القحطاني، ورابعة (٢٠١٩) معرفة مدى استعداد معلمي المملكة العربية السعودية في المرحلة الابتدائية نحو تطبيق التعليم الشامل تبعًا لمتغير (الجنس، الخبرة، المؤهل التعليمي، نوع التعليم) ومعرفة الصعوبات التي تواجه المعلمين عند تطبيق التعليم الشامل من وجهة نظرهم، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي (المسحي)، وتكونت عينة الدراسة من (٥٣١) معلمًا ومعلمة في المنطقة الشرقية، وتمثلت أداة الدراسة في الاستبانة كأداة لجمع البيانات في الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أبرزها: أبرز ملامح الاحتياج في استعداد المعلمين لتطبيق التعليم الشامل تمثل في عدم جاهزية البيئة والمرافق المدرسية، يليه قدرة وإمكانيات المعلمين، وأخيرًا جاءت الإدارة الصفية والتخطيط للتعليم الشامل، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استعداد المعلمين نحو تطبيق التعليم الشامل يعزى لمتغير (الجنس)، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة حول (الإدارة الصفية والتخطيط للتعليم الشامل)، لصالح أفراد عينة الدراسة الذين سنوات خبراتهم من ٦ إلى ١٠ سنوات، وأظهرت النتائج أيضًا وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استعداد أفراد عينة الدراسة حول (قدرة وإمكانيات المعلم، مدى استعداد المعلمين لتطبيق التعليم الشامل) باختلاف متغير (التخصص) لصالح معلمي التربية الخاصة، كما دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة حول (قدرة وإمكانيات المعلم)، لصالح أفراد عينة الدراسة الذين يملكون مؤهل دراسات عليا، وأوصت الدراسة بعدة توصيات من أبرزها: العمل على تهيئة البيئة والمرافق المدرسية بمدارس التعليم العام وفقَ الدليل الإرشادي للوصول الشامل في البيئة العمرانية للمملكة العربية السعودية، النظر في إعداد المعلمين قبل الخدمة أثناء الدراسَة في الجامعات من

حيث تضمين مادة عامة من التربية الخاصة في جميع التخصصات، ضرورة تواجد المعلم الداعم أو المساعد في الفصل العادي عند تطبيق التعليم الشامل، وهذا مما يساعد على إزالة عائق الوقت لدى معلمي التعليم العام. تدريب معلمي التعليم العام على فنيات وإستراتيجيات تعديل السلوك الملائمة لخصائص ذوي الإعاقة التي تساعدهم على قدرة التعامل معهم.

وتناولت دراسة المزيرعي، وحنفي (٢٠١٩) توقعات المعلمين نحو تطبيق التعليم الشامل للتلاميذ الصم وضعاف السمع في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض، ومعرفة الفروق بين متوسطات استجابة توقعات المعلمين نحو تطبيق التعليم الشامل للتلاميذ الصم وضعاف السمع في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض تبعا لمتغير (الجنس، المؤهل التعليمي، الخبرة، التخصص)، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (٢١٧) معلم ومعلمة الذين يعملون في مدارس التعليم العام التي تطبق التعليم الشامل بمدينة الرياض، وتمثلت أدوات الدراسة في استبيان لمعرفة توقعات المعلمين نحو تطبيق التعليم الشامل يتكون من (٣٦) عبارة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أبرزها: جاءت توقعات المعلمين نحو تطبيق التعليم الشامل للتلاميذ الصم وضعاف السمع بشكل عام إيجابية، وذلك على المحاور الأول والثاني والرابع والسادس، في حين جاءت توقعات المعلمين نحو تطبيق التعليم الشامل للتلاميذ الصم وضعاف السمع بشكل محايد وذلك على المحورين الثالث والخامس، كما أوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد عينة الدراسة حول توقعات المعلمين نحو تطبيق التعليم الشامل للتلاميذ الصم وضعاف السمع في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض باختلاف متغير "الجنس"، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد عينة الدراسة حول توقعات المعلمين نحو تطبيق التعليم الشامل للتلاميذ الصم وضعاف السمع في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض باختلاف متغير "المؤهل التعليمي" لصالح الذين مؤهلهم التعليمي (بكالوريوس)، وأيضا أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد عينة الدراسة حول توقعات المعلمين نحو تطبيق التعليم الشامل للتلاميذ الصم وضعاف السمع في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض وفقا لمتغير "الخبرة" لصالح الذين خبرتهم (أكثر من ١٠

سنوات)، وأيضا أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد عينة الدراسة حول توقعات المعلمين نحو تطبيق التعليم الشامل للتلاميذ الصم وضعاف السمع في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض وفقا لمتغير "التخصص" لصالح معلمين التعليم العام.

وحاولت دراسة الجميعي، والزهراني (٢٠١٩) الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في هذه التصورات تعزى لمتغيرات الدراسة، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٩) معلمة من معلمات الصم بمدارس التعليم العام بمدينة الرياض، وتمثلت أدوات الدراسة في الاستبانة كأداة لجمع البيانات في الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أبرزها: أن تصورات عينة الدراسة حول التعليم الشامل بمدينة الرياض جاءت بدرجة موافق بمتوسط حسابي بلغ (٣.٠٥)، كما توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات عينة الدراسة في تصوراتهن نحو التعليم الشامل تعزى لمتغير سنوات الخبرة في جميع المحاور والدرجة الكلية، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات عينة الدراسة حول المحور الأول الخلفية المعرفية والمحور الثالث الطالبات الصم في بيئات التعليم الشامل تعزى لمتغير المؤهل التعليمي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لتصورات معلمات الطالبات الصم نحو التعليم الشامل تعزى لمتغير المرحلة التعليمية في اتجاه المرحلة المتوسطة.

وهدفت دراسة بلدو (٢٠١٨) مقارنة الاتجاهات نحو الدمج بين المعلمين الذين تلقوا تدريباً في دمج التلاميذ ذوي الحاجات التربوية الخاصة في الفصول العادية بمدارس الأساس النموذجية بمحلية جبل أولياء ولاية الخرطوم والمعلمين الذين لم يتلقوا تدريباً في هذا المجال، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي كأسلوب للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٨٩) معلماً ومعلمة من (١٠) مدارس نموذجية، وتمثلت أدوات الدراسة في استبيان أعده الباحثان لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أبرزها: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في أغلب أبعاد الاستبيان حيث وجد فرق واحد فقط ذو دلالة إحصائية في مناخ التعليمية داخل الفصل الدراسي لصالح المعلمين غير المدربين، ووجود قبول عالي

لسياسة الدمج لدى المعلمين الذين يعتبرون أنفسهم أن لديهم الخبرة والكفاءة في مجال التربية الخاصة بغض النظر عن كونهم تلقوا تدريباً في هذا المجال أم لا، ووجود الحاجة الماسة للمزيد من البحث في طرق تحسين منهجية برامج التدريب في مجال الدمج، والبرامج المشابهة التي تعمل على تغيير اتجاهات المعلمين نحو الدمج كخطوة أولى مهمة نحو تحسين الأداء في مجال دمج التلاميذ ذوي الحاجات التربوية الخاصة في الفصول العادية.

وهدفت دراسة العامر Alamer (2022) التعرّف علي اتجاهات ومخاوف المعلمين في أثناء وقبل الخدمة نحو دمج وتدريس ذوي الإعاقة في فصول التعليم العام، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٨٢) معلمًا أثناء الخدمة ومعلماً قبل الخدمة، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس الاتجاهات نحو الدمج ومقياس القلق والمخاوف نحو الدمج، للكشف عن العوامل التي تؤثر في اتجاهات وقلق ومخاوف المعلمين أثناء الخدمة وقبلها تجاه دمج وتدريس ذوي الإعاقة في فصول التعليم العام في السعودية، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أبرزها: أن المعلمين قبل الخدمة مقارنة بالمعلمين في أثناء الخدمة كان لديهم اتجاهات تميل للإيجابية نحو دمج وتعليم هذه الفئات في التعليم العام، غير أن قوة وحجم الاختلاف بين متوسطات المجموعتين المستقلتين عند استخدام Cohen's d وقعت بين الصغير جدًا والمتوسط، أظهرت النتائج أيضًا، بأن هناك علاقة بين اتجاهات وقلق المعلمين في أثناء الخدمة نحو الدمج وبعض العوامل مثل: التدريب على الدمج، والخبرة العملية.

وتناولت دراسة عابد، شاكلفورد Abed, Shackelford (2021). مواقف المعلمين ووجهات نظرهم حول التعليم الشامل، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لاستكشاف وتحديد العوامل التي يحددها مدرسو المدارس العامة كعقبات أمام الدمج الناجح للطلاب ذوي الإعاقة في الفصول الدراسية السائدة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤) أربعة وعشرون معلمًا في مدرسة ابتدائية حكومية في جدة بالمملكة العربية السعودية، وتمثلت أدوات الدراسة في الاستبانة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أبرزها: أنه بالتنسيق مع زملائهم الغربيين، حدد المعلمون السعوديون عدة عوامل تعيق بشكل خاص التعليم الشامل، بما في ذلك الاستعداد

للمدرسة، ونقص تدريب المعلمين، وعدم وجود شراكات فعالة مع أولياء الأمور، نضع هذه النتائج جنبًا إلى جنب مع الأبحاث السابقة التي تركز على مواقف المعلمين الغربيين حول التعليم الشامل، ونحدد العديد من المجالات للبحث المستقبلي لتعزيز سياسة وممارسة التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية.

وحاولت دراسة الخطابي، بورنيت، ليا رينداك، بوتيني Alkhattabi, Burnette, Lea Ryndak, & Botini, (2020) فحص مستوى استعداد معلمي التعليم العام، والتحقيق في ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في معتقدات معلمي التربية العامة والخاصة بناءً على الخلفية التعليمية والأدوار والمسؤوليات وحاجة المعلمين إلى التطوير المهني، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (١٧٩) من معلمي التربية العامة والخاصة في المملكة العربية السعودية منهم (١٣٦) معلم بالتربية العامة، (٤٣) من معلمي التربية الخاصة، وتمثلت أدوات الدراسة في استمارة استطلاع رأي معلمي التربية العامة والخاصة تجاه دمج الطلاب ذوي الإعاقات الذهنية في المملكة العربية السعودية، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أبرزها: وجود فروق في المواقف بين معلمي التربية العامة والمتخصصة بشكل عام، على الرغم من وجود اختلافات في مواقف المعلمين، إلا أن النتائج لكلتا المجموعتين من المعلمين أشارت إلى تفضيل قوي للطلاب ذوي الإعاقة الذين يتلقون الخدمات في بيئات منفصلة، خاصة للطلاب ذوي الإعاقات الأكثر أهمية.

وبعد عرض الدراسات السابقة، قد استفاد الباحثتان من الدراسات السابقة فيما يتعلق بالجوانب النظرية، وبناء الأدوات والاسترشاد ببعض المراجع التي وردت بها وإجراءاتها المنهجية، وتفسير النتائج ومناقشتها.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

نظرا لطبيعة الدراسة الحالية، ولما كان الهدف منها المعرفة العميقة وتناول الخبرات والآراء، فأن الدراسة اتخذت المنهج النوعي كأداة أساسية. ويُشير (القحطاني، ٢٠٢٠) إلى أن

المنهج النوعي يهدف إلى التعمّق في دراسة الظاهرة من الناحية الكيفية النوعية وليس الكمية، حيث يقوم بدراسة فرد أو عدد محدود من الأفراد باستخدام مقابلات وملاحظات معمّقة؛ من أجل معرفة وفهم الأسباب والدوافع الكامنة خلف السلوك أو الأحداث. وهذا النوع من الأبحاث النوعية مهم في العلوم السلوكية، مثل: الدافعية وراء سلوك معين.

ومع الأخذ في الاعتبار موضوع وأهداف الدراسة الحالية؛ يتضح أن المنهج النوعي هو الأكثر مناسبة لها؛ لذلك استخدمته الباحثتان لملائمته لموضوع الدراسة. كما ترى الباحثتان أن موضوع الدراسة الحالية يعتمد على البيانات النوعية، حيث تقوم فيه الباحثتان بإجراء تفسيرات عميقة وشاملة لموضوع البحث ومشكلته.

المشاركون في الدراسة:

يرى (سليمان،٢٠١٤) أن العينة هم أفراد ممثلون للمجموعة التي يدرسها الباحث، في محاولة لتعميم نتائجه التي اكتشفها من دراستهم على المجموعة بكاملها. وذكر أبو سمره (٢٠٢٠) شروط العينة وهي أن تكون ممثلة للمجتمع الرئيس كماً وكيفا أي تتناسب أفراد العينة مع أفراد مجتمع الدراسة وأيضاً تحديد المجتمع الذي سيتم اختيار العينة منه وأن يتم اختيارها عشوائياً.

ولكن يطلق على العينة في البحث النوعي المشاركون لأنهم يتفاعلون ويتشاركون مع الباحث سواء كان ذلك بشكل مباشر أو غير مباشر أثناء البحث. وفي البحث النوعي لا يتم تعميم نتائج الدراسة بل الوصول إلى فهم عميق للمشكلات الإنسانية (الفقيه،٢٠١٧).

ويرى (القحطاني،٢٠٢٠) أن العينة القصدية هي أكثر العينات استخدامًا في الدراسات النوعية؛ نظرًا لسهولة الوصول إلى المفردات، بالإضافة إلى اعتقاد الباحث أن هذه المفردات تحديدًا؛ هي الأقدر على تزويده بالبيانات التي يحتاجها في دراسته ويتم اختيار المشاركين لأنهم سيسهمون في الإجابة عن أسئلة البحث وتحقيق أهدافه، وعرف (سليمان،٢٠١٤) العينة القصدية بأنها العينة التي تكون عن طريق الاختيار المقصود من قبل الباحث؛ حيث يكون على دراية كامله الباحث بمجتمع البحث وأن العينة تمثل المجتمع تمثيلاً صحيحاً.

وقد تكوّنت عينة الدراسة الحالية من (١٤) معلمة تخصص تربية فكرية في معاهد التربية الفكرية في مدينة جدة، تم اختيارهن بطريقة قصدية لتمثل مجتمع الدراسة.

وفيما يتعلّق بالخصائص الديموغرافية للمشاركات في الدراسة الحالية، فقد شملت البيانات الديموغرافية: اسم المشاركة/ المعلمة، بالإضافة إلى العمر، والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة. وجُمعت هذه المعلومات، مع الأخذ في الحسبان عدم الكشف عن هوية المشاركات. وأُجريت مقابلات مع مجموعة مكوّنة من (١٤) معلمة من معلمات تربية فكرية في معاهد التربية الفكرية في مدينة جدة؛ حيث أُعطيت كل مشاركة رمزًا؛ لإخفاء هويتها الأصلية عند تحليل إجابتهن وسردها على أسئلة المقابلات، مراعاة لأخلاق البحث العلمي، ويوضح الجدول رقم (...) وصفًا للخصائص الديموغرافية للمشاركات في العينة. وقد تم تحديد بعض المعايير العلمية في أثناء اختيار المُشَارِكَات في عينة الدراسة، منها: أن تكون من ذوات التخصص، وتعمل بالفعل مع الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، وأن يكون لديها بعض الخبرات في هذا المجال، كخبرة في تدريس طالبات الإعاقة الفكرية وعدد السنوات لا يقل عن خمسة سنوات وكذلك القدرة على التحدث والتعبير عن وجهة نظرها في هذه القضية.

جـــدول (٣-١)

الخصـائـص الـديمـوغـرافيـة للمشـــاركات

رقم المُشاركة	الرمز	الوظيفة	المؤهل الدراسي	عدد سنوات الخبرة
١	(ب.ت)	معلمة تربية فكرية	بكالوريوس تربية خاصة إعاقة فكرية	٦ سنوات
٢	(ش.ه)	معلمة تربية فكرية	بكالوريوس تربية خاصة إعاقة فكرية	٧ سنوات
٣	(م.د)	معلمة تربية فكرية	دبلوم تربية خاصة إعاقة فكرية	٩ سنوات
٤	(م.ر)	معلمة تربية فكرية	بكالوريوس تربية خاصة إعاقة فكرية	٨ سنوات
٥	(ن.ه)	معلمة تربية فكرية	ماجستير فى التربية الخاصة	٧ سنوات
٦	(ن.و)	معلمة تربية فكرية	بكالوريوس تربية خاصة إعاقة فكرية	٧ سنوات
٧	(و.ح)	معلمة تربية فكرية	ماجستير فى التربية الخاصة	١٤ سنة
٨	(أ.ف)	معلمة تربية فكرية	ماجستير فى التربية الخاصة	٨ سنوات
٩	(أ.ل)	معلمة تربية فكرية	بكالوريوس تربية خاصة إعاقة فكرية	٦ سنوات
١٠	(أ.ى)	معلمة تربية فكرية	دبلوم تربية خاصة إعاقة فكرية	٨ سنوات
١١	(أ.س)	معلمة تربية فكرية	بكالوريوس تربية خاصة إعاقة فكرية	٩ سنوات
١٢	(ج.ق)	معلمة تربية فكرية	بكالوريوس تربية خاصة إعاقة فكرية	٦ سنوات
١٣	(ع.ع)	معلمة تربية فكرية	دبلوم تربية خاصة إعاقة فكرية	١٠ سنوات
١٤	(ن.غ)	معلمة تربية فكرية	بكالوريوس تربية خاصة إعاقة فكرية	١٢ سنة

ولقد اكتفت الدراسة بهذا العدد من المشاركات؛ لوصولها إلى مرحلة تشبّع البيانات، الذي يعدُّ من المبررات الأكثر شيوعًا، والذي يهدف إلى تحديد حجم العينة في الدراسات ذات البحوث النوعية. ويشير إن تشبّع البيانات Data Saturation مصطلح يُستخدم عند إجراء البحوث النوعية، ويُشير إلى النقطة التي يمكن فيها للباحث التوقف عن إجراء المقابلات؛ لأنه لم تعد هناك أي معلومات جديدة من الأفراد العينة، حيث يدلّ تكرار المعلومات على أن عملية جمع المزيد من البيانات ستؤدي إلى نتائج مماثلة، وأن بإمكان الباحث الاكتفاء بهذا القدر لتحقيق أغراض البحثية. كما أنه يجب على الباحث الإبلاغ عن متى وصل إلى تشبّع البيانات، وكيف وإلى أي درجة حقّق ذلك التشبع، ويؤثر الفشل في الوصول إلى تشبّع البيانات في البحث النوعي في جودة البحث وصحة المحتوى (هيكل،٢٠٢٠).

أداة الدراسة:

يعتمد المنهج النوعي على مجموعة متنوّعة من الأدوات التي يستخدمها الباحث في جمع المادة العلمية من المعلومات أو البيانات، ومنها المقابلات. وتُعدّ المقابلات أداة مهمة وأساسية لدى الباحث لجمع المعلومات، وحيث يستطيع الباحث عن طريقها التَّعرُّف على وجهات النظر المختلفة، والمشاعر والأفكار بالنسبة للأشخاص المشاركين؛ وبالتالي يرتّب الأحداث التي لم يستطع أن يتعرّف عليها من خلال المعلومات التي يمتلكها، أو من خلال الدراسات السابقة التي قرأها الباحث.

ويرى (أبو علام،٢٠١٤) أن الميزة الأساسية للمقابلة هي قابليتها للمواءمة مع الموقف، حيث باستطاعة المقابلين الماهرين متابعة استجابات الشخص المُشارِك من أجل الحصول على المعلومات بشكل أكثر، وتوضيح العبارات الغامضة التي أدلى بها. ويمكنهم تكوين العلاقة التي تقوم على الثقة بينهم وبين المشاركين؛ مما يتيح لهم الحصول على بيانات قد لا يكشف عنها الشخص المستجيب، عن طريق استخدام أي وسيلة من الوسائل الأخرى في جمع البيانات. ولتحقيق أهداف الدراسة الحالية والإجابة عن تساؤلاتها، اعتمدت الباحثتان على المقابلة كأداة أساسية لجمع البيانات؛ حيث أُجريت مقابلات شخصية مع معلمات التربية الفكرية بمعاهد التربية الفكرية بجدة.

واتضح لهذه الدراسة أن المقابلات شبه المنظمة هي الأنسب، حيث تمكّن الباحثتان من التعمّق بشكل أكبر في موضوع البحث؛ وبالتالي تساعد على الفهم بشكل أفضل للإجابة عن أسئلة الدراسة.

وقد تم إعداد أسئلة المقابلات في ضوء الاطلاع على الدراسات السابقة والأدب النظري ذات الصلة بمتغيرات الدراسة الحالية وفى ضوء خبرة الباحثتان واطلاعها في هذا المجال كما حاولت الباحثتان مراعاة أن تكون أسئلة المقابلات مرتبطة بأهداف وعينة وموضوع ومتغيرات الدراسة. وبعد أن أتمت الباحثتان إعداد أسئلة المقابلات في صورتها الأولية، تم عرضها على بعض المتخصصين في مجال البحوث النوعية لمراجعاتها والتأكد من دقتها، وكذلك المراجعة النهائية من خلال مشرف الرسالة، كما تم تحكيم أسئلة المقابلة من خلال عرضها على (١٠) من السادة الأساتذة في مجال التربية الخاصة وقاموا بطلب تعديلات بسيطة وبالفعل تم تنفيذها؛ حيث تم تعديل بعض الأسئلة كي تصبح أكثر ملائمة ووضوحا. وللتأكد من ثبات أسئلة المقابلة تم العمل على بناء أسئلة المقابلة القصدية شبه المنظمة ذات الأسئلة المحددة، والتي يمكنها أن تجيب عن أسئلة الدراسة؛ حيث صيغت وفق أسلوب سهل ومحفّز للمعلمات؛ وتكون نابعة من تخصصهن وخبراتهن في هذا الموضوع.

العينـة الاستطـلاعيـة:

تعد العينة الاستطلاعية في البحث العلمي أحد أنواع الطرق التي يقوم الباحث العلمي باستخدامها لكي يعمل على تنفيذ الدارسة الميدانية، وعادةً ما يستعين بها الباحث العلمي إذا كان لا يملك معرفة كاملة عن الموضوع، لذا تساعده في تزويد معرفته وتجعله أكثر تعمقًا في موضوع دراسته، وبالتالي يصبح ملمًا بجميع جوانبها، كما يمكن اعتبارها بمثابة نقطة الانطلاق للبحث العلمي بجميع أجزائه النظرية والتطبيقية (أبو علام،٢٠١٤).

قامت الدراسة بتطبيق أسئلة المقابلة على عينة استطلاعية تكونت من (٣) معلمات، وذلك بغية اختبار الأداة ومدى قوتها وضعفها، وكذلك التأكد من سلامة الأسئلة وقدرتها على الإلمام بكافة جوانب الموضوع، والعمل على الاستفادة نقاط القوة وتلافى السلبيات ونقاط الضعف.

والجـــدول (٢)

يوضح بيانات المشاركين في العينة الاستطلاعية

رقم المُشاركة	الرمز	الـوظيفـة	المـؤهـل الـدراســي	عدد سنوات الخبرة
١	(ب.ت)	معلمة تربية فكرية	بكالوريوس تربية خاصة إعاقة فكرية	٦ سنوات
٢	(ش.ه)	معلمة تربية فكرية	بكالوريوس تربية خاصة إعاقة فكرية	٧ سنوات
٣	(م. د)	معلمة تربية فكرية	دبلوم تربية خاصة إعاقة فكرية	٩ سنوات

جمع البيانات:

تم إجراء المقابلات على عينة الدراسة المحددة مسبقًا، حيث تم تطبيق الأداة على المُشاركات في الدراسة الحالية بشكل فردى ومباشر، وتم مقابلة (١٤) معلمة من معلمات التربية الفكرية بجدة. كما أخذت الباحثتان الموافقة من المعلمات على تسجيل المقابلات صوتيًا، وقد استخدمت الباحثتان رموزاً؛ للحفاظ على خصوصية المعلمات. وتم طرح الأسئلة المباشرة بشكل واضح وسهل مع إعطاء الحرية الكاملة في الإجابة والتعبير عن وجهة النظر وذلك سعيا نحو تحقيق هدف الدراسة، كما اتسمت أجواء المقابلة بالتعاون والأريحية، وقد وتراوح الوقت المخصص لإجراء المقابلات بين (٣٠-٤٠) دقيقة. وتم حفظ نسخة احتياطية من التسجيلات الصوتية، على أن يتم التخلص منها بعد الانتهاء تمامًا من الدراسة. بعد تفريغ المقابلات الفردية شبه المُنظَّمة التي تم تسجيلها من خلال برنامج الكتابة (Word)، تم البدء في عملية تحليل البيانات وترميزها، وتحليلها موضوعيًا.

تحليل البيانات:

تم اختيار تحليل الموضوعات كطريقة لتحليل البيانات كونها تسهم في تفسير البيانات بشكل منطقي، حيث قامت الباحثتان باعتماد الأفكار والآراء التي ظهرت من بيانات الدراسة التي تم جمعها من المقابلات، وتم اختيار تحليل الموضوعات كطريقة لتحليل البيانات كونها تساعد في تفسير البيانات بشكل منطقي (Corbin& Strauss 2015)، لذلك يتوافق استخدام هذا النوع من تحليل البيانات في هذه الدراسة لتحليل بيانات المشاركات. وتم تحليل المقابلات من خلال القيام بالإجراءات الآتية: بعد القيام بتفريغ مقابلات المشاركات على برنامج الكتابة Word في مرحلة المقابلة تم تفريغ كل مقابلة بشكل منفصل عن المقابلات الأخرى، ومن ثم القيام بقراءة المقابلات بشكل تفصيلي ومتأني أكثر من مرة لكل ما قالته المشاركة في المقابلة، وبعد ذلك قامت الباحثتان بترميز استجابات المشاركات، كما تم ترميز الاستجابات لكل مشارك من كل فئة من فئات المقابلة، ووضع الأفكار والآراء المتشابهة المتعلقة بوجهات نظر معلمات التربية الفكرية نحو التعليم الشامل في مدينة جدة، والتي تم التوصل إليها من استجابات المشاركين، وايضاً وضع الأفكار والآراء المتشابهة في مجموعات رئيسية مع اختيار بعض الاقتباسات مما ذكرته المشاركات في الدراسة من أجل تدعيم وتأكيد النتائج التي تم التوصل إليها. الاعتبارات الأخلاقية.

حاولت الباحثتان مراعاة الجوانب الأخلاقية إلى أقصى درجة، من خلال محاولة مراعاة الواقعية والمصداقية، والحديث من خلال خلفية نظرية وخبرات عملية في هذا الشأن، وكذلك احترام الملكية الفكرية للآخرين مع عدم التأثر بالأشخاص أو الأفكار، وأيضًا مراعاة الدقة في نقل أراء الآخرين، والحفاظ على سرية البيانات والمعلومات، كما قامت الباحثتان بالحصول على موافقة من المعلمات ممن تم إجراء المقابلات معهم احترامًا للخصوصية، وتسجيل المقابلات لعدد من المشاركات بعد الحصول على موافقة أيضًا بذلك، وقد حاولت الباحثتان قدر المستطاع تحري الدقة في تفريغ المقابلات، كما تم عدم الإفصاح عن هوية المشاركات.

المصداقية والموثوقية:

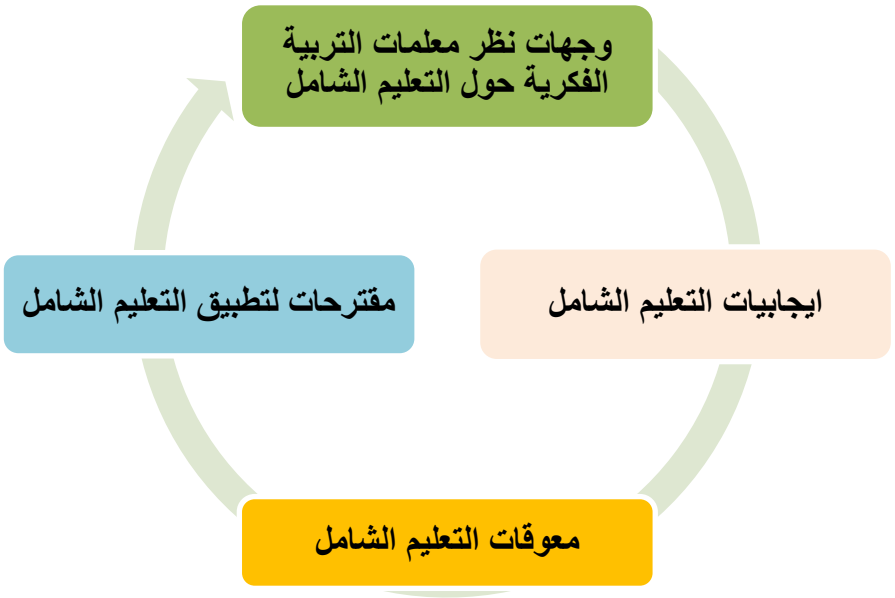
على الرغم من اختلاف البحوث الكمية عن البحوث النوعية؛ لكن يجب توضيح مصداقية البحوث النوعية وموثوقيتها، وقد ذكر (Lichtman,2013) أن المصداقية هي: تقييم نتائج الدراسة من خلال وجهات نظر المشاركين. ومن أهم الطرق التي اتبعتها الباحثتان من أجل مصداقية الدراسة، المُراجعين الخارجين؛ وذلك عن طريق سؤال الباحثتان أصحاب الخبرة؛ من أجل زيادة دقة البيانات وتجويدها، والتأكد من منطقية الباحث وتفسيره؛ وأدّى ذلك إلى إعادة النظر في بعض المحاور، وربط البيانات بشكل أعمق وأدق. ومن الطرق كذلك، الوصف المكثّف؛ حيث وضّحت الباحثتان جميع المعلومات بشكل كافٍ، مثل: معلومات عن المُشَارِكَات في الدراسة، ومعلومات عن الدراسة التي قامت بها، كما ربطت بين الأفكار، وأعدّت اقتباسات لأجوبة المُشَارِكَات في الدراسة ووصفتها وفسّرتها وربطتها؛ لإثبات مدى مصداقية التحليل.

نتائج الدراسة:

تواصل الباحثتان رحلتها العلمية من خلال هذه الدراسة في سعيها إلى التَّعرُّف على وجهات نظر معلمات التربية الفكرية نحو التعليم الشامل، أبرز إيجابيات، ومعوقاته، والمقترحات المساعدة في تطبيق التعليم الشامل لطالبات التربية الفكرية من وجهة نظر المعلمات في معاهد التربية الفكرية بمدينة جدة. ولتحقيق الهدف فقد طُبّقت الدراسة عمليًّا من خلال إجراء مجموعة من المقابلات شبه المنظمة، التي بلغ عددها (١٤) مقابلة، وذلك مع معلمات التربية الفكرية بمعاهد التربية الفكرية بجدة.

الموضوعات الرئيسة التي تضمّنتها المقابلات:

خلال عملية تحليل البيانات، ووفقًا لمنهج تحليل الموضوعات؛ فقد حدّدت الباحثتان تكرار الموضوعات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، من خلال الإجابات والتصريحات والأفكار والتوضيحات التي أدلت بها المُشَارِكَات، حيث صُنّفت هذه المواضيع في أربع موضوعات رئيسة، وهي: أولاً: وجهات نظر معلمات التربية الفكرية نحو التعليم الشامل، ثانيًا: إيجابيات التعليم الشامل لطالبات التربية الفكرية، ثالثًا: معوقات التعليم الشامل لطالبات التربية الفكرية، رابعًا: المقترحات المساعدة في تطبيق التعليم الشامل لطالبات التربية الفكرية، والشكل رقم (١) يبيّن الموضوعات الرئيسة التي تضمّنتها المقابلات.



شكـــل (١)

الموضوعات الرئيسة التي تضمّنتها المقابلات

وستقدّم الباحثتان وصفًا مفصلًا لتلك الموضوعات الرئيسة والفرعية المنبثقة عنها، مع تدعيم ذلك بأمثلة نصية (اقتباسات) من المقابلات، وإيجاد العوامل المشتركة بين ردود المُشَارِكَات في المقابلة، والتركيز على النقاط المكررة التي ذكرها المُشَارِكَات. وفيما يأتي تحليل مفصل لكل موضوع من الموضوعات المذكورة أعلاه.

أولًا: وجهات نظر معلمات التربية الفكرية نحو التعليم الشامل:

١- مفهوم الدمج الشامل:

من الأهمية في بداية أي موضوع أو ظاهرة أو دراسة علمية يجب التعرف على مفهومها أو تعريفها، ولذا حاولت الباحثتان التعرف على وجهة نظر معلمات التربية الفكرية حول مفهوم أو تعريف التعليم الشامل؛ الأمر الذي سينعكس بشكل كبير على مدى إلمامهم بهذا الموضوع ومدى تمكنهم منه في أداء عملهم، بالإضافة إلى حجم الخبرات في ضوء الردود، ومدى انعكاس المفهوم عن وجهة نظرهم نحو التعليم الشامل، ولقد تنوعت استجابات المشاركين وجاءت على النحو التالي:

ذكرت المشاركة (ن.غ):

"التعليم الشامل كانت فكرتي عنه أول [انه] الدمج الجزئي، [لكن] لما قرأت وأسهبت لقيت أن التعليم الشامل هو الدمج الكلي [في] نفس الفصول" (ن.غ)

واتفقت المشاركة (ع.ع) معاها في نفس الفكرة:

"التعليم الشامل اللي أعرفه أنه دمج ذوي الإعاقة مع التعليم العام في نفس الفصول" (ع.ع)

والمشاركة (م.د)

"هو دمج الطلاب ذوي الاعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام بشكل كلي بحيث انهم يبقون في الفصل لمدة اطول مع طلاب التعليم العام ويكون معلم التربية الخاصة كمعلم ظل" (م.د)

أما المشاركة (م.ر) فقد كان لها رأى مختلف؛ حيث قالت:

"صراحة اول مرة اسمع فيه" (م.ر)

في حين قالت المشاركة (ن.هـ)

التعليم الشامل اللي اعرفه انه طالبات الاعاقة بشكل عام سواء كانت سمعي أو عقلي أو بصري أو أي إعاقة كانت انها تكون مع طالبات التعليم العام في نفس الفصل. (ن.هـ)

والمشاركة (ن.و)

"التعليم الشامل مفهومي عنه أنه دمج طالبات ذوي الاحتياجات الخاصة في فصول التعليم العام بشكل كلي" (ن.و)

والمشاركة (أ.ف)

"توجه حديث بدأوا فيه الدول الخارجية ممكن يكونوا قبلنا احنا عندنا يعتبر شي جديد وحسب معلوماتي انه تحت الدراسة في بعض المدارس نفذته كاجتهاد من المشرفات وتعاون من المعلمات، مفهومه ببساطة يعني دمج طالبة ذوي الاحتياجات الخاصة داخل فصل الفصول العادية" (أ.ف)

والمشاركة (و.ج)

"التعليم الشامل إنه يكون هذا تطبيق المدرسة للجميع، إنه يكون جميع الطلاب الفكري والتعليم العام في مدرسة واحدة و أن تكون ابواب المدرسة مفتوحة للجميع يحلوا فيها مشاكل انه الطالبة تروح مركزية التعليم الخاص بتكون المدارس قريبة من الطلاب" (و.ج)

والمشاركة (أ.ل)

"مفهومي عنه إنه ندمج الطالبات التربية الخاصة على حسب مستوياتهم وعلى حسب ايش ما كانت اعاقتهم في فصول التعليم العام يدرسون نفس التعليم العام" (أ.ل)

والمشاركة (أ.ى)

"التعليم الشامل إنه يصبح الجميع له نفس الحق بالتعليم ولا توجد فروق بين المعاق عقليا أو صعوبات كله دمج كامل ومو دمج بمفهوم الدمج اللي احنا نعرفه لا يكون تعليم شامل للجميع" (أ.ى)

وترى الباحثتان أن هناك تنوع في مفاهيم وتعريفات التعليم الشامل من خلال وجهة نظر المعلمات، كما أن التعريفات والمفاهيم التي قدمنها مقبولة ومعظمها جيدة وعلى أساس علمي وتعكس إلى حد كبير معرفة المعلمات بالتعليم الشامل. ويمكن استنتاج مفهوم التعليم الشامل من وجهات نظر المعلمات بأنه يشير إلى وضع طالبات الإعاقة الفكرية في التعليم العام، حيث يتم توفير التعليم في نفس الفصول مع طالبات التعليم العام ويتم تكييف الدروس وفقًا لمستوى الطالبة واحتياجاتها الخاصة، ويتم توفير معلمي التربية الخاصة كمعلمي ظل. أيضاً يهدف التعليم الشامل إلى تحقيق المساواة في فرص التعليم للجميع وتقليل الفروق بين الطلاب. هذا المفهوم يتم تطبيقه في العديد من المدارس حول العالم، وهو يعكس رؤية متطورة للتعليم يتم توفيره للجميع.

٢- التوجهات عن التعليم الشامل:

في إطار استكمال التعرف على وجهات نظر المعلمات في موضوع التعليم الشامل، حاولت الباحثتان من خلال هذا المحور استعراض توجهاتهم بشكل عام ما بين مؤيد أو معارض أو مع أو ضد التعليم الشامل مع ذكر سبب ذلك، ولقد جاءت الاستجابات على النحو التالي:

قالت المشاركة (ب.ت):

"أنا أؤيد للحالات اللي اشبه أو أقرب للطبيعي، يعني بطء التعلم لأنه يكون هم بنات مدركات ان كل صحباتهم مو طبيعيات، فأحس انه الحالات اللي زي كذا تحاول انها تجاري التعليم العام وبالذات انه ما في سلوكيات وهذي الحالات انا أؤيد لها التعليم الشامل صراحة" (ب.ت)

والمشاركة (ش.هـ):

"انا مع التعليم الشامل ولكن بضوابط، زي مثلا دمج الطالبات في جميع المواد ما عدا اللغة العربية والرياضيات لأنه ما راح يستفيدوا يعني من هذه المواد فتأخذهم معلمة التربية الخاصة وتعلمهم اللي يناسبهم ويتعلموا من صاحباتهم في التعليم العام السلوكيات يصير المجتمع متقبلهم كناس طبيعيين" (ش.هـ)

والمشاركة (م.د):

"شوفي احنا مؤيدين نسعى انه يكون التعليم الشامل عندنا بس ما في اي بوادر الان بصراحة لا معلمين التعليم العام مؤهلين يعني ابدا مو مؤهلين وعلى حسب ما كنا في التعليم العام احنا طلاب وطالبات ما في اي بوادر، بس أنا متقبله لفكرة التعليم الشامل لأن من أول اصلا النجاحات في التربية الخاصة أن يكون تعليم شامل" (م.د)

والمشاركة (م.ر):

"يعني بيكون ايجابي إذا اختاروا طالبات معينات بعد اختبارات بعد اراء معلماتهم ممكن ينجح بس لو كذا بشكل عشوائي لا" (م.ر)

والمشاركة (ن.هـ):

"توجهي نحو التعليم الشامل إذا كانت إعاقة الطالبة فكرية وسأتكلم عن الإعاقة الفكرية تحديدا إذا كانت اعاقتها بسيطة انا اشوف انه مرة مناسب لهم لأنه البنت تكتسب مهارات يعني اجتماعية من طالبات التعليم العام، بعكس لو كانت يعني مع الطالبات عندهم اعاقات مختلفة راح تكتسب السلوكيات اللي موجودة عندهم تتأثر سلبيا لكن إذا كانت مع طالبات التعليم العام راح تكتسب سلوكيات راح تحاول يعني تندمج معاهم" (ن.هـ)

والمشاركة (ن.و):

"توجهي انا طبعا من الناس اللي غير مؤيدة للتعليم الشامل، بحكم انه طالباتنا عندهم مشكلات نفسية ويتضايقوا من الازعاج، فكيف انا احط طالب ذوي احتياجات خاصة مع التعليم العام كذلك لهم خطط فردية خاصة لكل طالب هل معلمة التعليم العام قادرة على اعطاء طالبات ذوي الاحتياجات الخاصة خمسة واربعين دقيقة من الحصة لهم لا طبعا لأنه المفروض انها تعطي بشكل جماعي، ثاني شي موضوع التنمر اللي يحصل من طالبات التعليم العام، كمان طالباتنا عندهم بطء في النطق أو النطق ضعيف يحتاجون اخصائية نطق ومستفيدين منها الطالبات، ولو اني حكمت على الطالبة وحطيتها بفصل تعليم عام انا حرمتها من معلمات النطق لأنها ما تقدر تساعد الطالبة لانه يكون العدد كبير تاخذها حصة وحدة في الاسبوع او في الاسبوعين حصة عشان كذا انا مو مع التعليم الشامل ابدا" (ن.و)

والمشاركة (و.ج):

"مع التعليم الشامل ولكن بشروط، لازم تغيير البنية التحتية يعني تغيير من الاساس، لازم يكون عندنا في البداية المدارس تكون مؤهلة لكى تستقبل جميع الاعاقات، اعداد الطلاب في جميع المدارس والتعليم العام لازم تكون اعداد بسيطة بحيث انه ما تتجاوز عشرين طالب في الفصل" (و.ج)

والمشاركة (أ.ف):

"توجهي نحو التعليم الشامل بصراحة ناجح وغير ناجح، ناجح يعني فئة الاعاقة الفكرية فئة متباينة يعني فيها فروق فردية مرة كثير، لو كان مبني على تصنيفات للطالبات يعني حسب القدرات المرتفعة الجيدة، ندمجهم في الفصول العادية" (أ.ف)

والمشاركة (أ.ل):

" أرفض التعليم الشامل، لأنه غير مناسب للطالبات التربية الخاصة، المناهج أول شي ما هي مناسبة للطالبات التربية الخاصة، المناهج اللي دحين نازلة من الوزارة اصلا ما هي مناسبة للتربية الفكرية، احنا جالسين نعدل على المناهج ونسوي مناهج تناسب لكل طالبة وكل اعاقة فلو دمجناهم في الفصول، فان التعليم العام قدرتهم عالية جدا بالنسبة للتربية الفكرية، مناهجهم صعبة

جدا بالنسبة للتربية الفكرية، فغير مناسبة، يعني ما في اي فايدة غير فائدة ممكن من الناحية الاجتماعية، وحتى من الناحية الاجتماعية ممكن يكون في تنمر من طالبات التعليم العام على طالبات الاعاقة الفكرية؛ فالتعليم الشامل ما يخدم التربية الخاصة تحديدا الاعاقة الفكرية" (أ.ل)

والمشاركة (أ.ى):

"والله نطمح له إن شاء الله يوما ما بس حاليا يعني أتمنى نوصل للدمج يعني دمج كلي يعني أنا مو رافضة الفكرة كليا لا ولكن أنا اعتقد انو ما تناسب الجميع حاليا بس ممكن إذا تغيرت البيئة وتغير المجتمع ليش لا؟ يعني إذا اهتمينا بالأطفال من الصغر زمان الطالبات في الإعاقة الفكرية يجونا على متأخر فصعب نعلمهم لأن المرحلة الحرجة في التعليم والحساسة راحت عليهم ونحاول باللي نقدر عليه لكن الان في تدخل مبكر وفي اهتمام أكثر فنطمح ان شاء الله يعني الاجيال القادمة انها تطبق التعليم الشامل" (أ.ى)

نستنتج مما سبق أن هناك قطاع كبير من المعلمات رافضين التعليم الشامل لاسيما لذوي الإعاقة الفكرية، تنوعت وجهات النظر ما بين الرفض، والقبول، والقبول المشروط. وسنقسمها إلى ٣ مواضيع؛ الأول: الرفض، الثاني: القبول والثالث: القبول المشروط.

بالنسبة لغالبية المعلمات واللاتي كانوا يتبنون الرفض بدافع وجود بعض المشكلات النفسية والسلوكية لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، ولن يتحملون الإزعاج أو أي ضغوطات في الفصل الدراسي العادي. كذلك قد يحرمهم التعليم الشامل من الخطة التربوية الفردية، والتي وضعت لكل واحدة منهن وتناسب قدراتهم بشكل كبير. من ضمن مشكلات الإعاقة الفكرية أيضًا ضعف اللغة والكلام، ومع تطبيق التعليم الشامل سوف تقل أو تختفي جلسات التخاطب الفردية؛ مما قد يؤثر بالسلب على الطالبة في هذا الشأن. بالإضافة إلى وجود صعوبات في المناهج الدراسية في نظام التعليم الشامل، كذلك تعرض بعض الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية للتنمر من قبل أقرانهن العاديات في مدارس التعليم العام.

وبالنسبة للقطاع الثاني من المعلمات اللاتي كانوا يؤيدون التعليم الشامل فكانوا مرحبين جداً بفكرة وضع طالبات الإعاقة الفكرية مع التعليم العام لاكتسابهم السلوكيات الإيجابية ودمجهم بالمجتمع ومن مبدأ التعليم حق للجميع.

وفيما يتعلق بالقطاع الثالث من المعلمات ممن وافقوا على نظام التعليم الشامل جزئياً، فقد وضعوا العديد من الشروط التي يمكن أن تسهم في نجاح التعليم الشامل، ومنها أن يتم الدمج في سن صغير، مع ضرورة التشخيص الدقيق للطالبات قبل انضمامهم للتعليم الشامل، وأن يقتصر الموضوع على ذوات الإعاقات البسيطة وبطيء التعلم فقط، وأن يتم الدمج في الأنشطة وليس في المواد الاكاديمية كاللغة العربية والرياضيات وغيرها لصعوبة كذلك تأهيل معلمات التعليم الشامل وتجهيز المدارس لاستقبال طالبات التربية الخاصة مع تخفيض كثافة الفصول وتوعية المجتمع بهذه القضية.

في ضوء ما سبق، يتضح وجود تنوع في مفاهيم وتعريفات التعليم الشامل خلال وجهة نظر المعلمات كما أن التعريفات والمفاهيم التي قدمنها مقبولة ومعظمها جيدة وعلى أساس علمي وتعكس إلى حد كبير معرفة المعلمات بتجربة التعليم الشامل. وقد تم تعريف التعليم الشامل بأنه يشير إلى دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في التعليم العام، حيث يتم توفير التعليم في نفس الفصول مع طلاب التعليم العام. يتم تكييف الدروس وفقًا لمستوى الطالب واحتياجاته الخاصة، ويتم توفير معلمي التربية الخاصة كمعلمي ظل. يهدف التعليم الشامل إلى تحقيق المساواة في فرص التعليم للجميع وتقليل الفروق بين الطلاب. هذا المفهوم يتم تطبيقه في العديد من المدارس حول العالم، وهو يعكس رؤية متطورة للتعليم يتم توفيره للجميع. وهذا يتفق مع دراسة (باعثمان والسديري،٢٠١٨) والتي توصلت إلى أن التعليم الشامل هو تعليم الطلاب ذوي الإعاقة مع الطلاب العاديين في الفصول الدراسية العادية بمدارس التعليم العام، بغض النظر عن نوع ودرجة إعاقة الطلاب.

وفيما يتعلق بتوجهات معلمات التربية الفكرية تجاه التعليم الشامل، فأن هناك قطاع كبير من المعلمات رافضات التعليم الشامل لاسيما لذوي الإعاقة الفكرية، وذلك بدافع وجود بعض المشكلات النفسية والسلوكية لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، ولن يتحملون الإزعاج أو أي ضغوطات في الفصل الدراسي العادي. كذلك قد يحرمهم التعليم الشامل من الخطة التربوية الفردية، والتي وضعت لكل واحدة منهن وتناسب قدراتهم بشكل كبير. من ضمن مشكلات الإعاقة الفكرية أيضًا ضعف اللغة والكلام، ومع تطبيق التعليم الشامل سوف تقل أو تختفي جلسات التخاطب الفردية؛ مما قد يؤثر بالسلب على الطالبة في هذا الشأن. بالإضافة إلى وجود صعوبات في المناهج الدراسية في نظام التعليم الشامل، كذلك تعرض بعض الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية

للتنمر من قبل أقرانهن العاديات في مدارس التعليم العام.وقد أكدت ذلك دراسة (Alkhattabi, Burnette, Lea Ryndak, & Botini (٢٠٢٠)) حيث أشار غالبية المعلمين إلى تفضيلهم أن يتلقوا الطلاب ذو الإعاقة تعليمهم في بيئات منفصلة.

أما القطاع الثاني من المعلمات ممن وافقوا على نظام التعليم الشامل، فقد وضعوا العديد من الشروط التي يمكن أن تسهم في نجاح التعليم الشامل، ومنها أن يتم الدمج في سن صغير مع التشخيص الدقيق للطالبات قبل انضمامهم للتعليم الشامل، وأن يقتصر الموضوع على ذوات الإعاقات البسيطة وبطيء التعلم فقط، وأن يتم الدمج في الأنشطة وليس في المواد الاكاديمية كاللغة العربية والرياضيات وغيرها. كذلك تأهيل معلمات التعليم الشامل وتجهيز المدارس لاستقبال طالبات التربية الخاصة مع تخفيض كثافة الفصول وتوعية المجتمع بهذه القضية.

وهذا يتفق مع دراسة (المزيرعي وحنفي) حيث جاءت توقعات المعلمين إيجابية لصالح الذين مؤهلهم التعليمي (بكالوريوس) وخبرتهم (أكثر من ١٠ سنوات).

وأيضاً مع دراسة بلدو ٢٠١٨ حيث كان هناك قبول عالي للتعليم الشامل.

وهذا يتعارض مع دراسة العميري والحويطي (٢٠٢٢) التي توصلت إلى عدد من النتائج من أبرزها: عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط عينة الدراسة في مستوى استعداد المعلمين لتطبيق التعليم الشامل أيضا مع دراسة (الجميعي والزهراني ٢٠١٩) حيث توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات عينة الدراسة في تصوراتهم نحو التعليم الشامل.

ثانيًا: إيجابيات التعليم الشامل لطالبات التربية الفكرية:

كل تجربة في أي مجال من المجالات لها ايجابياتها وسلبياتها، ورغم وجود العديد من المعوقات والصعوبات التي تواجه التعليم الشامل، إلا أن التجربة لابد أن يكون لها بعض الايجابيات وهو ما حاولنا البحث عنه خلال المقابلات مع المعلمات والتي جاء ردودهم كالتالي:

المشاركة (م.د)

"التأثير الايجابي طلاقة الطالبات وعدم خوفهم جراءتهم وتمكنهم حتى من الظهور في الاذاعة في الظهور المدرسي حاولوا انهم يقلدوا طالبات التعليم العام" (م.د)

والمشاركة (ش.هـ)

"فكنت ادمجها مع التعليم العام في الفني والاسرية، فكان مرة يفرق مع البنت تيجي بنفسية كويسة وتتعلم منهم سلوكيات كويسة" (ش.هـ)

والمشاركة (ب.ت)

"كمجتمع كنظرة عامة أحس الشيء الايجابي انه الكل متقبل هذي الفئة يعني مجرد المبادرة الوحيدة انه في تقبل وتعاطف بس انه ما في اي شي يهيئ الوضع انه يستقبل التعليم الشامل" (ب.ت)

والمشاركة (م.ر)

"ينبسطون والثقة بالنفس زادت" (م.ر)

والمشاركة (ن.هـ)

"كان في وقت الفسحة يطلعون مع طالبات التعليم العام ويكتسبون السلوكيات الاجتماعية منهم وهذا شي مرة حلو كان اجتماعيا البنات يتحسنون يقتدون بالتعليم العام ومهتمين بمظهرهم نفس طالبات التعليم العام وحريصين في الكلام والاسلوب يعني اجتماعيا في فرق صراحة" (ن.هـ)

والمشاركة (أ.ف)

"كان له تأثير على شخصيتهم وثقتهم بنفسهم زادت اكتسبوا مهارات اكتسبوا مهارات اجتماعية حلوة يعني جيدة أيضا كونوا صداقات" (أ.ف)

والمشاركة (أ.ل)

"من الناحية الاجتماعية بس الطالبات مبسوطين انه في طالبات تانيين بساعدوهم، يعني التعليم العام كانوا مبسوطين على التربية الخاصة، انه في طالبات ضعيفين هم يقدروا يساعدوهم يوجهوهم يلعبوا معاهم يجلسوا معاهم، او يتكلموا معاهم يفهموك، فكانت الناحية النفسية على الطالبات هي اللي فارقة معاهم" (أ.ل)

والمشاركة (أ.ى)

"الطالبات اللي جونا هنا من الدمج تلقي الطالبة اجتماعيا أفضل من الطالبات في المعهد حتى لو كان الاختلاف مو على الجانب الأكاديمي والمعرفي بس اجتماعيا في فرق" (أ.ى)

يمكن استنتاج بعض الايجابيات التي لاحظتها المشاركات على الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية ففي الجانب النفسي كان هناك زيادة الثقة بالنفس وتحسن الحالة المزاجية، وفي الجانب الاجتماعي اكتساب بعض المهارات الاجتماعية وتكوين صداقات وتقليد اقرانهن من الطالبات العاديات لاسيما في الاهتمام بالمظهر. من الملاحظ اجماع المشاركات على فائدة وايجابيات التعليم الشامل في الجانب الاجتماعي والنفسي والمظهر الشخصي فقط للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، كما لم يؤيدن التحسن في الجوانب المعرفية أو الاكاديمية وغيرها التي يستهدفها التعليم الشامل.

وبالتالي، يتضح وجود بعض الايجابيات التي لاحظتها المشاركات على الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية وهي زيادة الثقة بالنفس وتحسن الحالة المزاجية واكتساب بعض المهارات الاجتماعية وتكوين صداقات وتقليد اقرانهن من الطالبات العاديات لاسيما في الاهتمام بالمظهر. ومن الملاحظ اجماع المشاركات على فائدة وايجابيات التعليم الشامل في الجانب الاجتماعي والنفسي فقط للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، كما لم تطرق احداهما إلى الجوانب المعرفية أو الاكاديمية وغيرها ممن يستهدفها الدمج الشامل.

وهذا يتفق مع دراسة (بغداد وسلياني،٢٠٢٢) حيث كانت أبرز النتائج أنه ينظر إلى التعميم على أنه اتجاه إيجابي بشكل عام نحو التعليم الشامل، إلا أن تنفيذه يظل مشكلة إلى حد ما. أيضاً اتفقت مع دراسة Tryfon, Anastasia & Eleni(2021) حيث أظهر أن معظم أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية يرغبون في أن يحضر طفلهم فصلًا دراسيًا في التعليم العام. واتفقت مع دراسة العامر ٢٠٢٢ حيث كانت أبرز النتائج أن المعلمين قبل الخدمة مقارنة بالمعلمين في أثناء الخدمة كان لديهم اتجاهات تميل للإيجابية نحو دمج وتعليم هذه الفئات في التعليم العام.

ثالثًا: معوقات التعليم الشامل لطالبات التربية الفكرية:

تحاول الباحثتان خلال هذا المحور التعرف أكثر وبشكل تفصيلي على المعوقات والمشكلات التي قد تواجه تجربة مشروع التعليم الشامل للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بمدارس التعليم العام من خلال هذا الثالوث (الطالبات – المعلمات – اولياء الأمور) وذلك على النحو التالي:

١- المعوقات الخاصة بالطالبات وتأثيرها عليهم:

وهي مشكلات ومعوقات تطبيق نظام التعليم الشامل والتي لها علاقة بالطالبات التعليم العام وذوات الإعاقة الفكرية، ولقد جاءت استجابات المشاركات في الرد على أسئلة هذا المحور كالتالي:

قالت المشاركة (ب.ت):

"ممكن يواجهون بعض المتنمرين وممكن يكون معلم التعليم العام اللي ما يعرف الخصائص النفسية والجسمية والجسدية لهم ويتجاهل هذي الاشياء والوسائل في الصف ممكن تكون مشتتة ولا تراعي خصائصهم، لذا أحس طالب الاعاقة العقلية وان دمج يدمج مكاني لأنه يحتاج تهيئة في الصف" (ب.ت)

والمشاركة (ش.هـ):

"التنمر في البداية، وفي بعض الطالبات من التعليم العام إلى الان ما تعودوا على هذي المناظر يعني يشوفون الإعاقة أنها هي مجنونة هي فهمتي ممكن عدوانية فهنا راح يكون هذا التأثير انه في مخاوف من طالبات الاعاقة الفكرية" (ش.هـ)

والمشاركة (ن.هـ):

"من الناحية الاكاديمية ممكن الطالبة يعني ما تستفيد زي المعاهد أو الفصول الخاصة لأنه معلمة التعليم العام ما هي مؤهلة انها تعطيها اهدافها لوحدها وما هي عارفة كيف تحلل لها المهارة يعني تعاملها كطالبة تعليم عام، كمان ممكن من ناحية نفسية انه ممكن يواجهون الطالبات تنمر من طالبات التعليم العام، أما المعوقات لطالبات التعليم العام يمكن أكثر شيء زي ما قلت لك اكتساب السلوكيات في المرحلة الابتدائية للأطفال لكن اتوقع بالنسبة للمرحلة المتوسطة والثانوية ما حيكون في معوقات بالعكس يكون من ناحية إيجابية التأثير زي انهم يحنون عليهم يحاولون يدمجونهم معاهم لأن البنات أوعى في المرحلة المتوسطة والثانوية" (ن.هـ)

والمشاركة (ن.و):

"يتنمرون عليهم شوفي كيف شكلها شوفي كيف مشيتها وقلت لك اكتساب عادات منهم هذي مشكلة يوم طالب تعليم عام يكسب عادات من طالب ذوي احتياجات خاصة وممكن يمنعونهم من المهام من باب الرحمة والشفقة عليهم طب خلاص خليها هي مثلا تفتح عصيرها تقول لك لا حرام انا اساعدها طيب هي المهارة اصلا عند الطالبة لازم تفتح العصير لازم تمشط شعرها بشكل كويس لازم تتكلم مع اللي قدام شكل كويس يكونوا يعني دفاع عنهم بس من باب الرحمة وهذا الغلط" (ن.و)

والمشاركة (أ.ل):

"بالنسبة لطالبات التربية الفكرية، ممكن الضغط يعني حيكون في ضغط نفسي عليهم انه عدد الفصل الهائل او ما حياخذوا حقهم برضو يعني بيحسوا نفسهم مستضعفين بالنسبة لباقي الطالبات اهتمام المعلمة فيها غير عن الاهتمام بباقي الطالبات" (أ.ل)

وتستنتج الدراسة تعرض الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية إلى التنمر والتجاهل وعدم مراعاة الخصائص النفسية والجسمية والجسدية لهن، كذلك الكثافة العددية بالفصل الدراسي قد تؤثر بالسلب أكاديميا ونفسيا عليهن، أما بالنسبة لطالبات التعليم العام، فقد يتخوفن من ذوات الإعاقة الفكرية وكذلك النظرة الدونية لهن. أيضا بعض طالبات التعليم العام قد تكتسب بعض السلوكيات السلبية من ذوات الإعاقة الفكرية خاصة في الأعمار الصغيرة، في حين تحنو بعض الطالبات بشده على ذوات الإعاقة الفكرية بدافع الشفقة والتعاطف وقد يؤدوا عنهم مهامهم بشكل مبالغ فيه.

٢- معوقات خاصة بالمعلمات:

وهي مشكلات ومعوقات تطبيق نظام التعليم الشامل والتي لها علاقة بالمعلمات سواء كانوا معلمات التعليم العام أو معلمات التربية الفكرية، ولقد جاءت استجابات المشاركات في الرد على أسئلة هذا المحور كالتالي:

قالت المشاركة (ب.ت)

"المكان البيئة الصفية لانه طالباتنا الاغلبية منهم عندهم تشتت فالبيئة ما حتكون مهيئه وعلى حسب تعاون معلم التعليم العام وبالنسبة لي أكبر معوق هو عدم وضوح الأدوار لفريق العمل" (ب.ت)

والمشاركة (ش.هـ):

"مشاحنات في البداية مع معلمات التعليم العام بس شوية شوية رح يتعودوا عالنظام كل شي يكون في البداية بس بعدين راح تتيسر الامور راح يعرف كل واحد ايش شغله بعدها يعني خلاص لانه انا برضو قلت لك انا كنت في قرية فكان عندنا معلمة في التعليم العام ما تبغى طالبات التربية الفكرية يمكن عشان ما عندها زيادة في الراتب فهي تقول انا ماني مسؤولة ما عندها يعني حوافز فهذا هو الصعب" (ش.هـ)

والمشاركة (م.د):

"قد يكون كل شيء ضدها مثلا إذا ما كانت المدرسة متعاونة معاها ما راح يطبق بشكل جيد يعني تقريبا يقولوا هذي وحدة ما عندها شغل يعني تقريبا لازم يكون في تعاون من الادارة – هذي وحدة ما عندها شغل هذا اقل شي يقولوه – الادارة البيئة عدم التوعية بهذي البرامج" (م.د)

والمشاركة (م.ر):

"من ناحية معلمة التعليم العام، مراعاة الفروق الفردية هما ما عندهم هذا الشي احنا عندنا بكثرة هذا يعني ممكن هذا أكثر شي لأنه هي تدرس اهدافها كيف تحطها؟ طريقة تدريسها كمان كيف؟ احنا مبسطين كل شي لطالباتنا في الوجبات في الكتابة و احنا عندنا طرق تدريس مختلفة وكثيرة هم أكثر شيء يستخدموا الإلقاء، أما التحديات اللي حتواجه معلمة الاعاقة الفكرية عدم وضوح دوري في التعليم الشامل ممكن انا بسوي الخطة بس بعدين ايش دوري إذا سويت الخطة التربوية الفردية" (م.ر)

والمشاركة (ن.هـ):

"معلمات التعليم العام راح يكون عندهم رفض وعدم تقبل، أما معلمة التربية الفكرية صراحة تعاني من عدم تعاون الادارة وتعاون المرشدة فهذا ممكن يعني ما يكون في تعاون حتى احيانا في مدارس التعليم العام مثل المرشد الطلابي يكون تركيزها على طالبات التعليم العام وانا معلمة تربية خاصة يرمون انه كل الحمل علي فانت تكوني مرشدة واخصائية نفسية وكل شيء بحجة أنك انت تعرفين أنت معلمة تربية خاصة" (ن.هـ)

والمشاركة (ن.و):

"بالنسبة لمعلمات التعليم العام طبعا اول شي ما في تقبل لأنها اصلا شخص ما عندها ادراك من هم التربية الخاصة عندها ادراك انهم ذولا تربية خاصة اعاقة عقلية، أما بالنسبة للمعوقات لى أنا كمعلمة اعاقة فكرية فهناك شكاوى وملل هذا اللي بيصير مع معلم التعليم العام وحيقولوا طالباتك فعلوا وسووا مشاكل كثير انت أدري فيهم هذا اختصاصك انا ما اعرف ممكن ترمي الحمل على انا طيب ايش استفدت من التعليم الشامل؟ ما كيفت بناتي ولا هيأتهم ولا استفدت ولا استفادوا" (ن.و)

والمشاركة (و.ج):

"معلمات التعليم العام يبحثوا عن التميز يرفضوا وجود طالب كسلان او طالبة مستواه بسيط وعادة هم من مصادر التنمر" (و.ج)

والمشاركة (أ.ف):

"زي اي شي جديد لازم نسوي لهم دورات، لازم معلمة التعليم العام تعرف سمات الطالبات اللي بيكونون معاه في الفصل شخصياتهم، لابد تكون مرنة متقبلة الموضوع معلمة التعليم الخاص تعرف دورها بشكل كويس تقوم بهذا الدور وكمان تكون على تواصل مستمر مع معلمة التعليم العام، تأخذ المهارات تيسر الامور وتسهل المعلومات ممكن تنفذ اوراق العمل بما يتناسب مع طالباتها تكييف المنهج حسب احتياجهم" (أ.ف)

والمشاركة (أ.ل):

"اعتقد المواءمة في الشرح بين طالبات التربية الفكرية وبين طالبات التعليم العام و بعض المشاكل والسلوكيات وضبطها خصوصا الإعاقة الفكرية ضبطهم يحتاج شدة يحتاج وقت يحتاج مجهود من الحصة فممكن تضيع الحصة على طالبة التربية الخاصة بينما طالبات التعليم العام جالسين ما بياخدوا الدرس" (أ.ل)

والمشاركة (أ.ى):

"ممكن يعني قلة الخبرة في التعامل مع الاحتياجات الخاصة ما في استعداد وما في حتى ممكن دافع انها تعلم، أما بالنسبة لمعلمات التربية الفكرية، لازم نراعي اعداد طالبات التعليم العام يعني احنا بنطبق التعليم الشامل لازم يكون العدد اقل ما ينفع عندي خمسين طالبة وفي منهم اثنين اعاقة فهذا حيكون حمل على المعلم يعني وغير كذا ممكن يكون في معلم ومعلم مساعد في الفصل للجميع مو معلم تربية خاصة بس عشان نخفف العبء على المعلم" (أ.ى)

وتستنتج الباحثتان أن تطبيق التعليم الشامل يواجه العديد من المعوقات التي تتعلق بمعلمات التعليم العام ومعلمات التربية الفكرية على السواء، ومن بينها: مشكلات في البيئة الصفية وعدم وضوح الأدوار لفريق العمل، ومشاحنات في البداية بين معلمات التعليم العام ومعلمات التربية الفكرية، وعدم

تعاون الإدارة والمرشدة، وعدم مراعاة الفروق الفردية، ورفض وجود طلاب بمستوى منخفض والبحث فقط عن المتميزين، ونقص الخبرة في التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة لاسيما الإعاقة الفكرية. نفس التعليق ممكن تكون معوقات بما يخص التعليم العام وما يخص التعليم الخاص.

٣- معوقات خاصة بأولياء الامور:

وهي مشكلات ومعوقات تطبيق نظام التعليم الشامل والتي لها علاقة بالأسر أو أولياء الامور سواء كانوا أولياء أمور الطالبات التعليم العام أو الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، ولقد جاءت استجابات المشاركات في الرد على أسئلة هذا المحور التالي:

قالت المشاركة (ب.ت):

"بالنسبة لاسر طالبات التعليم العام، ممكن عدم الثقافة الكافية عند الاهالي اللي تخلي عندهم شعور عدم ارتياح أو رفض للفكرة أن بنتها تدرس مع هذي الفئة بسبب الخوف، أما أسر ذوي الاعاقة الفكرية، بالعكس أحس حيكونوا مرة مبتهجين أن أبنائهم مع طلاب عاديين وحيستفيدوا" (ب.ت)

والمشاركة (ش.هـ):

"مخاوف من انه بناتهم يتأثروا من ذوي الاحتياجات الخاصة غير كذا انه مستواهم يقل لانه المعلمة راح تكون مركزة ممكن على الاعاقة الفكرية" (ش.هـ)

والمشاركة (م.د):

"رفض الفكرة من الاهالي مو الكل يعني ما نقول على الكل ما نعمم عليهم كلهم في ناس بالعكس تسعى للنجاح وفي ناس لا، أما بالنسبة لاسر طالبات الاعاقة الفكرية في البداية ممكن تجربة بعد كذا إذا كان الوضع ليس مهيأ بالعكس حيرفضون الفكرة تماما إذا شافوا انه ما في تقدم للطالبة أو حصلت مشكلات سلوكية أو يتم رفضها يعني كذا بتقول لك الام كانت مستفيدة في معاهد التربية الفكرية" (م.د)

والمشاركة (ن.هـ):

" بالنسبة للأسر ممكن في اسر ترفض لأنها تعتبر انه مثلا في طالب عنده اعاقة فكرية انه ممكن يؤثر على اطفالهم أو يؤثر على بنتهم وفي كمان اسر تعتبره أنه زي النقص انه بنتها راح تتأثر أكاديميا" (ن.هـ)

والمشاركة (ن.و):

"لا أحس رفض شديد يتخوفون ممكن بنتي تكتسب منها حاجة و ممكن تأذيها لأنه كثير حالات عدوانية" (ن.و)

والمشاركة (أ.ف):

"بعض الاهالي ممكن الامهات بالذات اذا شافت بنتها اكتسبت سلوكيات فجأة يحطون السبب في الدمج الشامل، التهيئة البيئية ونشر الوعي هذي من الاشياء المهمة في التعليم الشامل" (أ.ف)

والمشاركة (أ.ل):

"ممكن بعض الاهالي يرفضوا الفكرة، خصوصا الاهالي اللي ما عندهم تجربة مع التربية الخاصة من قبل يعني إلى اليوم في مفاهيم خاطئة عن الاعاقة العقلية او عن التربية الخاصة بشكل عام" (أ.ل)

وتستنتج الدراسة أن معظم المعوقات مرتبطة بأولياء أمور وأسر التعليم العام في المقام الأول؛ حيث أن بعض الأسر ليس لديها الثقافة الكافية حول التعليم الشامل، كما يمكن أن يشعروا بعدم الارتياح أو الرفض لفكرة تعليم بناتهم مع ذوات الإعاقة الفكرية. كما يمكن أن يتسبب الخوف والمخاوف الأخرى من تأثير ذوات الإعاقة الفكرية على بناتهم بالسلب، ويمكن أن تؤدي ذلك إلى رفض الفكرة بشكل كامل. ويمكن أن يرتبط الرفض أيضًا بعدم وجود تجربة سابقة للأهالي في التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، وقد يكون لديهم مفاهيم خاطئة عن الاعاقة العقلية أو التربية الخاصة بشكل عام.

وبالتالي، يتضح أن مشكلات ومعوقات تطبيق نظام التعليم الشامل والتي لها علاقة بالطالبات سواء العاديات أو ذوات الإعاقة الفكرية، تعرض الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية إلى التنمر والتجاهل وعدم مراعاة الخصائص النفسية والجسمية والجسدية لهن، كذلك الكثافة العددية بالفصل الدراسي قد تؤثر بالسلب أكاديميا ونفسيا عليهن، أما بالنسبة لطالبات التعليم العام، فقد يتخوفن من ذوات الإعاقة الفكرية وكذلك النظرة الدونية لهن. أيضا بعض طالبات التعليم العام قد تكتسب بعض السلوكيات السلبية من ذوات الإعاقة الفكرية خاصة في الأعمار السنية الصغيرة، في حين تحنو

بعض الطالبات بشده على ذوات الإعاقة الفكرية بدافع الشفقة والتعاطف وقد يؤدوا عنهم مهامهم بشكل مبالغ فيه.وهذا يتفق مع دراسة (Alquraini,2012) والتي توصلت إلى أن المعلمين لديهم وجهات نظر سلبية قليلاً تجاه التعليم الشامل للطلاب ذوي الإعاقات الذهنية الشديدة.

واختلفت مع دراسة (العتيبي،٢٠١٩) حيث كانت الآراء محايدة اتجاه المعوقات نحو اتجاه المعلمين والمعلمات بالتعليم الشامل.

أما مشكلات ومعوقات تطبيق نظام التعليم الشامل والتي لها علاقة بالمعلمات سواء كانوا المعلمات العاديات أو معلمات التربية الفكرية، مشكلات في البيئة الصفية وعدم وضوح الأدوار لفريق العمل، ومشاحنات في البداية بين معلمات التعليم العام ومعلمات التربية الفكرية، وعدم تعاون الإدارة والمرشدة، وعدم مراعاة الفروق الفردية، ورفض وجود طلاب بمستوى منخفض والبحث فقط عن المتميزين، ونقص الخبرة في التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة لاسيما الإعاقة الفكرية. وهذا يتفق مع دراسة (المطيري والربيعان،٢٠١٩) حيث كانت أعلى المعوقات هي المرتبطة بالمنهج المستخدم والتعاون بين معلم التعليم العام والمعلم المساعد ومعلم التربية الخاصة ومعوقات العمل التعليمي.وفيما يتعلق بمشكلات ومعوقات تطبيق نظام التعليم الشامل والتي لها علاقة بالأسر أو أولياء الامور سواء كانوا أولياء أمور الطالبات العاديات أو الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، فإن معظم المعوقات مرتبطة بأولياء أمور وأسر التعليم العام في المقام الأول؛ حيث أن بعض الأسر ليس لديها الثقافة الكافية حول التعليم الشامل، كما يمكن أن يشعروا بعدم الارتياح أو الرفض لفكرة تعليم بناتهم مع ذوات الإعاقة الفكرية. كما يمكن أن يتسبب الخوف والمخاوف الأخرى من تأثير ذوات الإعاقة الفكرية على بناتهم بالسلب، ويمكن أن تؤدي ذلك إلى رفض الفكرة بشكل كامل. ويمكن أن يرتبط الرفض أيضًا بعدم وجود تجربة سابقة للأهالي في التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، وقد يكون لديهم مفاهيم خاطئة عن الاعاقة العقلية أو التربية الخاصة بشكل عام. وهذا يتفق مع دراسة(القحطاني، وربابعة،٢٠١٩) والتي توصلت إلى عدم جاهزية البيئة والمرافق المدرسية، وضعف قدرة وإمكانيات المعلمين على تطبيق التعليم الشامل. وأيضاً يتفق مع دراسة (Abed, Shackelford (2021 التي حصلت على عدة عوامل تعيق بشكل خاص التعليم الشامل، بما في ذلك الاستعداد للمدرسة، ونقص تدريب المعلمين، وعدم وجود شراكات فعالة مع أولياء الأمور.

رابعًا: المقترحات المساعدة في تطبيق التعليم الشامل لطالبات التربية الفكرية:

بعد أن استعرضنا الموضوع من كافة جوانبه، ونظرًا لوجود بعض المشكلات والمعوقات التي تواجه التعليم الشامل لطالبات التربية الفكرية على الوجه الأكمل، كان من الأهمية التعرف من المشاركات عن آرائهن ومقترحاتهن والتي يمكن أن تساعد في تطبيق التعليم الشامل على نحو أفضل، وقد جاءت استجابات المشاركات كالتالي:

ذكرت المشاركة (ب.ت):

"تهيئة البيئة الصفية وطلب المعلم المساعد ومساعدة معلمي التعليم العام وتدريبهم وتدريب الطالبات لمساعدة صديقاتهم من الإعاقة الفكرية" (ب.ت)

والمشاركة (ش.هـ):

"لازم يكون العدد قليل اللي يجي ويكون في تدريج والتهيئة لمعلمات التعليم العام والخاص" (ش.هـ)

والمشاركة (م.د):

"تأهيل المعلمين معلمي التعليم العام والتوعية المجتمعية" (م.د)

والمشاركة (م.ر):

"أول شي تتجهز المباني بعدها تهيأ المجتمع اللي بيكون فيه التعليم الشامل، وفريق من أخصائيين يحددون الاشخاص اللي يكونوا في مدارس التعليم الشامل مو أي فئة وحتى لو حددنا الفئة لازم اشخاص معينين يعني يفرزون أفضلهم حتى لو إعاقة فكرية بسيطة يخضعون لاختبارات واشياء كثيرة عشان يكونون في فصل التعليم العام" (م.ر)

والمشاركة (ن.و):

"تقليل عدد الطالبات في الفصول وتهيئة المكان يتناسب مع ذوي الاحتياجات الخاصة" (ن.و)

والمشاركة (أ.ف):

"تحتاج فريق عمل مرة كبير اه يحتاج داعم نفسي يحتاج داعم اجتماعي يحتاج وجود معلمة ادارة متعاونة اه هذا لازم الفريق كامل يجتمع ويكون عندهم مسار يمشون عليه يعني اه لازم المديرة دايما تكون مرنة ومتقبلة طالما هي سمحت بوجود او تقبلت وجود دمج شامل في منظمتها" (أ.ف)

والمشاركة (أ.ل):

"تهيئة للمجتمع والبيئة المدرسية والطالبات ذوات الإعاقة الفكرية والعاديات ومعلمات التربية الخاصة والنطق والتخاطب" (أ.ل)

والمشاركة (أ.ى):

"تهيئة المدارس خاصة فى المراحل الابتدائية واعطاء حوافز ودورات تدريبية للمعلمين، نختار مدارس يعني يناسبها التعليم الشامل ونبدأ خطوة بخطوة يعني ما ينفع فجأة تعليم شامل نبدأ تدريجيا" (أ.ى)

ومن الملاحظ تنوع المقترحات والأفكار التي قدمتها المعلمات المشاركات في المقابلة، ويمكن للباحثة أن تستنتج بعض المقترحات التي يمكن أن تساعد في تطبيق التعليم الشامل لطالبات التربية الفكرية من وجهات نظر المعلمات ومنها:

البيئة الصفية:

تهيئة البيئة الصفية وتجهيز المباني وتقليل أعداد الطالبات في الفصول وأن يكون هناك معلم مساعد في الفصل وتهيئة المكان ليتناسب مع ذوي الاحتياجات الخاصة وتوفير الوسائل التعليمية المناسبة.

معلمات التعليم العام والتربية الفكرية:

تأهيل معلمي التعليم العام وتدريبهم، تحديد الأشخاص المناسبين لمدارس التعليم الشامل وتقديم حوافز للمعلمات وتدريب مستمر للمعلمات

طالبات التعليم العام

تدريب الطالبات لمساعدة صديقاتهن من ذوات الإعاقة الفكرية والتوعية المجتمعية.

الأنظمة والقوانين والبدء بخطوات تدريجية، مع وجود فريق عمل كبير وداعم نفسي واجتماعي واداريين متعاونين ومرنين بالإضافة إلى مدارس ملائمة للتعليم الشامل.

وبالتالي، من وجهات نظر ومقترحات معلمات التربية الفكرية والتي يمكن أن تساعد في تطبيق التعليم الشامل على نحو أفضل، تهيئة البيئة الصفية وأن يكون هناك معلم مساعد وتأهيل معلمات التعليم العام وتدريبهم كم أشارت له دراسة (القحطاني وربابعه،٢٠١٩) حيث كان من أبرز النتائج في دراستهم؛ وتدريب الطالبات لمساعدة صديقاتهن من ذوات الإعاقة الفكرية، وتحديد الأشخاص المناسبين لمدارس التعليم الشامل وتجهيز المباني كما أيدت المقترحات دراسة Shackelford, Abed (2021). أيضاً ذكر بعض المعلمات تقليل أعداد الطالبات في الفصول وتهيئة المكان ليتناسب مع ذوي الاحتياجات الخاصة، وتقديم حوافز للمعلمات، والبدء بخطوات تدريجية، مع وجود فريق عمل كبير وداعم نفسي واجتماعي واداريين متعاونين ومرنين بالإضافة إلى مدارس ملائمة للتعليم الشامل وتدريب مستمر للمعلمات والتوعية المجتمعية.

التـــوصيـــات:

في ضوء ما توصَّلت إليه الدراسة التي أجرتها الباحثتان من نتائج؛ فإنها توصى بضرورة البدء بخطوات تدريجية لتحسين جودة التعليم الشامل وتلبية احتياجات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة. وكذلك توفير بيئة صفية مناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة، يمكن وضعها في مواضيع جانبية بما في ذلك توفير الأثاث المناسب والتجهيزات اللازمة لتلبية احتياجاتهم الخاصة. وجود معلم مساعد لتقديم الدعم اللازم لذوي الاحتياجات الخاصة وضمان تلبية احتياجاتهم التعليمية والاجتماعية. يجب تأهيل معلمي التعليم العام على التعامل مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وتلبية احتياجاتهم التعليمية والاجتماعية. وكذلك تدريب الطالبات على كيفية مساعدة صديقاتهن ذوي الإعاقة الفكرية وتشجيعهن على التفاعل والتعاون معهم. يجب تحديد الأشخاص المناسبين للالتحاق بمدارس التعليم الشامل وتوفير المباني والمرافق الملائمة لتلبية احتياجاتهم. ضرورة تقليل عدد التلاميذ في الفصول لتحسين جودة التعليم وتلبية احتياجات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة. مع تقديم حوافز للمعلمات لتشجيعهن على تقديم أفضل أداء وتحسين جودة التعليم. يجب وجود فريق عمل كبير وداعم يتكون من معلمين ومستشارين ومتخصصين في التعليم الشامل والتربية الخاصة والإدارة التعليمية. التدريب المستمر للمعلمات في مجال التعليم الشامل وذوي الاحتياجات الخاصة، بما في ذلك كيفية التعامل مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وتقديم الدعم اللازم لهم.

التوعية المجتمعية بأهمية التعليم الشامل وذوي الاحتياجات الخاصة وتشجيعهم على دعم هذا النوع من التعليم والتفاعل مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية. يجب توفير المدارس الملائمة للتعليم الشامل وتجهيزها بالتكنولوجيا الحديثة والمرافق اللازمة لتلبية احتياجات الطلاب. التعاون والتنسيق بين المدارس والمؤسسات الحكومية والخاصة لتحسين جودة التعليم الشامل وتلبية احتياجات الطلاب. أيضا ضرورة تشجيع المعلمات والتلاميذ على الابتكار والإبداع في مجال التعليم الشامل وتطوير حلول جديدة وفعالة.

إن تطبيق هذه التوصيات سيساعد على تطوير نظام التعليم الشامل وتحسين جودة التعليم وتلبية احتياجات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، ويتطلب الأمر جهودًا متواصلة من المعلمات والمؤسسات التعليمية والحكومية والمجتمع بأسره.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم، السعيد مبروك. (٢٠١٩). التعليم الشامل رؤية لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة مدارس التعليم العام. القاهرة: مؤسسة الباحث.

أبو علام، رجاء محمود. (٢٠١٤). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. دار النشر للجامعات.

باعثمان، شروق طلال، والسديري، نوف بنت عبد الله. (٢٠١٨). تصور مقترح لإعداد معلم التعليم العام في التعليم الشامل وفق "رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠". مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٦(٢٤)، ١٣٥ – ١٦٥.

بلدو، ناجى حمزة. (٢٠١٨). اتجاهات معلمي مرحلة الأساس نحو الدمج: دراسة مقارنة بين المعلمين المدربين وغير المدربين في مجال التربية الخاصة بالمدارس النموذجية بمحلية جبل أولياء ولاية الخرطوم. مجلة دراسات نفسية، (١٤)، ١٣ – ٣٤.

الجميعي، وعد بنت علي بن عمران، والزهراني، هناء بنت عبد الله. (٢٠١٩). تصورات معلمات الطالبات الصم حول التعليم الشامل. المجلة السعودية للتربية الخاصة، (١١)، ١٠٣ – ١٣٣.

رسلان، شاهين. (٢٠١٠). العمليات المعرفية للعاديين وغير العاديين. القاهرة، مصر: مكتبة الانجلو المصرية.

رماح، مخلص عبد السلام. (٢٠٢٠). الخدمة الاجتماعية في رعاية المعاقين. عمان، الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

الريس، طارق بن صالح، والجميعي، وعد بنت علي بن عمران. (٢٠١٦). معوقات الدمج الشامل للأطفال الصم وضعاف السمع في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتهم بالمملكة العربية السعودية. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٤(١٥)، ٨ – ٣٨.

سليمان، عبد الرحمن سيد. (٢٠١٤). مناهج البحث. عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة.

شنبور، أمل. (٢٠١٣). الدمج الشامل ومفهوم التعليم للطلاب المعوقين في فصول الدمج. الأردن: عالم الكتب الحديث.

شواهين، خير، وغريقات، سحر.(٢٠٠٨). خبرات علمية ومهارات عملية في تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة. الأردن، عالم الكتب الحديثة.

عامر، طارق عبد الرؤف.(٢٠١٩). دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء التوجهات العالمية المعاصرة. عمان، الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

عبد المجيد، عبد الفتاح (٢٠١٢). التربية الخاصة وبرامجها العلاجية. القاهرة، مصر: مكتبة الانجلو المصرية.

عبد النبي، السيد (٢٠٠٤). الأنشطة التربوية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة، مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

العتيبي، أمل بنت محمد فهد. (٢٠١٩). معوقات التوجه نحو التعليم الشامل للطلاب والطالبات ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلمي ومعلمات التعليم العام بمدينة الرياض. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٩(٣٠)، ٤٢ – ٨١.

العميري، عنود عيضة سعود، والحويطي، محمد مثري عايد. (٢٠٢٢). مستوى استعداد المعلمين لتطبيق التعليم الشامل على الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية في منطقة مكة المكرمة. مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية، (١٠)، ١١٣٦ – ١١٧٤.

فضل، زينب محمد حسن، والحويطي، محمد مثري عايد. (٢٠٢٢). مستوى معرفة المعلمين من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة أم القرى بالتعليم الشامل (المفهوم – المهارات) من وجهة نظرهم وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية، (١١)، ٧٦١ – ٨٠٠.

القحطاني، نوره بنت حامد بن مرعي، وربابعة، أحمد عبد الله مصطفي. (٢٠١٩). مدى الاستعداد لتطبيق التعليم الشامل من وجهة نظر المعلمين في المملكة العربية السعودية. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، ٨(٩)، ٧٠ – ٨٣.

المزيرعي، يزيد عبد العزيز، وحنفي، علي عبد رب النبي. (٢٠١٩). توقعات المعلمين نحو تطبيق التعليم الشامل للتلاميذ الصم وضعاف السمع في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، (٩)، ٣٩٩ – ٤٣٠.

المطيري، هادي بن عبيد، والربيعان، عبد الله بن علي. (٢٠١٩). معوقات التعليم الشامل للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة من وجهة نظر التربويين في ضوء بعض المتغيرات. مجلة كلية التربية، ٣٥(٩)، ٥٧٠ – ٦١٥.

الموسى، ناصر. (٢٠٠٨). مسيرة التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية من العزل إلى الدمج. دبي، الامارات: دار القلم.

هوساوي، علي بن محمد بكر، وابن راجح، محمد أحمد. (٢٠١٥). معوقات دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في المدارس العامة من وجهة نظر معلمو ومعلمات التربية الفكرية بمدينة جازان. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٢(٧)، ١١٤ – ١٥١.

هيكل، عبد السلام. (٢٠٢٠). المفاهيم الإدارية. هارفرد بيزنس فيو https://hbrarabic.com

وادي، أحمد. (٢٠٠٩). الإعاقة العقلية: أسباب – تشخيص – تأهيل. عمان، الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.

اليونسكو. (٢٠٢٠). التقرير العالمي لرصد التعليم "التعليم الشامل للجميع: الجميع بلا استثناء". المملكة المتحدة: منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة.

ثانياً: المراجع الاجنبية:

AAIDD Ad Hoc Committee. (2010). Intellectual Disability: Definition, Classification, and System of Supports (11th ed.). AAIDD.

Abed, M., Shackelford, T. (2021). Saudi Public Primary School Teachers' Perspectives on Inclusive Education. Educational Studies, 1-22.

Alamer, S. (2022). Some Factors and their Relationship to Teachers' Attitudes and Fears towards Integrating People with Disabilities in General Education: A Comparative Study between In-Service and Pre-Service Special Education Teachers. Dirasat: Educational Sciences, 49(2), 46–63. https://doi.org/10.35516/edu.v49i2.1009.

Aldabas, R. (2020). Special Education Teachers' Perceptions of Their Preparedness to Teach Students With Severe Disabilities in Inclusive Classrooms: A Saudi Arabian Perspective. SAGE J., 17, 1-14.

Alkhattabi, S., Burnette, K. Lea Ryndak, D. & Botini, C. (2020). General and Special Education Teachers' Attitudes Towards Including Students with Intellectual Disabilities in Saudi Arabia. The Journal of the International Association of Special Education, 20(1), 58-66.

Alquraini, T. (2012). Factors related to teachers' attitudes towards the inclusive education of students with severe intellectual disabilities in Riyadh, Saudi. Journal of Research in Special Educational Needs, 12(3), 170–182.

Baroff, G. & Gregory, O. (1999). Mental Retardation Nature, cause, and Management (Ed3), Brunner Mazel, Taylor & Francis.

Binmahfooz, S. (2019). Saudi Special Education Preservice Teachers' Perspective towards Inclusion (Doctor of Philosophy). College of Education, University of South Florida.

Corbin Juliet, Strauss Anselm.(2015). Basics of Qualitative Research Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory fourth edition. San Jose State University: USA

Lichtman, M. (2013). Qualitative research in education: A user's guide: A user's guide. London: Sage Publications

Takala, M., & Sume, H. (2018). Hearing - impaired pupils in mainstream education in Finland: teachers' experiences of inclusion and support. European Journal of Special Needs Education, 33(1), 134-147.

Tryfon, M., Anastasia, A. & Eleni, R. (2021). Parental perspectives on inclusive education for children with intellectual disabilities in Greece. Int J Dev Disabil, 67(6), 420–428.

Tungaraza, F. (2014). The Arduous March to ward Inclusive Education in Tanzania: Head Teachers' and Teachers' Perspectives. Africa Today, 61(2), 109-124.

Warnock, M. (2010). Special Educational Needs: New Look, In Terzi, L. (Ed), Special Educational Needs: New Look (2nded.) (pp. 11-45) London: Continuum.